



## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Sara Elisabete Martins Portela Alves**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para  
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico*

Orientado por  
**Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira**

Junho  
2016



*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou a sua construção.*

*Paulo Freire*



## **Agradecimentos**

Ao longo desta caminhada foram muitas as pessoas que se cruzaram comigo e muitas as que caminharam ao meu lado, a essas pessoas agradeço pois de uma forma ou de outra fazem parte do meu crescimento, uma vez que me foram transmitindo e partilhando os seus valores e sabedoria. Desta forma agradeço de uma maneira especial aos que caminharam ao meu lado sem nunca deixarem de acreditar que era capaz de concluir esta etapa.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor Luís Castanheira, pela disponibilidade e incentivo ao longo deste percurso tanto como orientador deste trabalho como supervisor do contexto de Educação Pré-escolar.

À Professora Doutora Elza Mesquita, enquanto supervisora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo carinho, apoio e pela partilha de experiências e ensinamentos que contribuíram para uma evolução ao longo da prática de ensino supervisionada.

À Professora Ana Pereira e à Educadora Isabel Ortega pelo tempo dispensado, pelo apoio e pela forma tão carinhosa e profissional com que me receberam.

Às crianças que com as suas simplicidades me marcaram de forma tão profunda e me ensinaram tanto ao longo deste tempo.

À Inês, Daniela, Catarina, Tânia, João agradeço a entajuda que houve entre nós, a partilha de ideias, saberes e experiências que nos tornaram pessoas mais ricas, mas acima de tudo agradeço o carinho sincero que houve e há entre nós

Às amigas que construí na cidade dos amigos para sempre, sem eles a permanência nesta cidade não se tornaria tão agradável e os quilómetros de distância de casa tornavam-se muito mais dolorosos.

À Bruna, colega de estágio que sempre acreditou que conseguia superar as dificuldades e que tinha sempre as palavras certas no momento certo.

Ao Diogo, pelas palavras de incentivo e paciência para comigo.

Por último, mas com um reconhecimento primeiro, por serem o meu maior apoio, pelo sacrifício realizado ao longo desta etapa da minha vida e acima de tudo pela compreensão nas minhas falhas e ausências, agradeço do fundo do coração aos meus pais e irmãs.



## Resumo

A realização do presente relatório pretende dar resposta a uma exigência pedagógica da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Tem como objetivo principal reconhecer as atividades de Expressão Plástica implementadas ao longo da PES, descrevendo as experiências que denotem o desenvolvimento da criatividade, capacidade de comunicação e expressão, observando o grau de concretização das atividades, através da análise das notas de campo e fotografias recolhidas, distinguindo a temporalidade na sua realização e identificando o contributo da expressão plástica para o desenvolvimento de competências das crianças em contexto de Creche, Educação Pré-escolar e do 1.º CEB.

A PES foi desenvolvida com 6 crianças, com idades de 3 meses a 3 anos, no âmbito da Creche, com 18 crianças com idades de 3, 4 e 5 anos, em contexto de Educação Pré-escolar e com 18 crianças de 6 anos de idade, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, aplicada através da observação participante, com reflexão sobre as notas de campo e fotografias registadas e recolhidas, como suporte de recolha de dados. A questão de investigação pressupunha identificar de que forma a Expressão Plástica permite a aquisição de competências no processo ensino-aprendizagem, enquanto área facilitadora de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, em ambos os contextos de ensino e tendo em conta a sua transversabilidade com as restantes áreas. Assim, após o enquadramento teórico justificativo da temática, caracterizou-se o ambiente educativo, a metodologia de investigação e a descrição e análise de experiências de ensino-aprendizagem concretizadas, relacionado-se uma com a Creche, três ao contexto de Educação Pré-Escolar e três ao contexto de 1.º CEB.

De acordo com os dados recolhidos não só do enquadramento teórico, mas também da investigação e experiências analisadas concluiu-se que a Expressão Plástica é uma área fulcral e imprescindível para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, pois potencia características intrínsecas e extrínsecas essenciais para o desenvolvimento e aquisição de competências das crianças, muito precocemente, sendo uma área de integração com as restantes áreas do saber, promovendo a concretização dos objetivos e metas de aprendizagem exigidos para cada um dos níveis de desenvolvimento da infância.

**Palavras-Chave:** Prática de Ensino Supervisionada, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Expressão Plástica, Creche, Integração.



## **Abstract**

The construction of this report is to respond to an educational requirement of the course of Supervised Teaching Practice (PES) of the Master in Pre-School Education and Training of the 1st cycle of Basic Education of the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança. Its main objective is to recognize the Plastic Expression activities implemented along the PES, describing the experiences that denote the development of creativity, communication skills and expression, observing the degree of implementation of activities, through the analysis of field notes and photographs taken distinguishing temporality in its implementation and identifying the contribution of artistic expression for skills development for children in the context of Nursery, Pre-school Education and the 1st CEB.

The PES was developed with 6 children, aged 3 months to 3 years, under the Nursery, with 18 children aged 3, 4 and 5 years, in the context of Pre-School Education and 18 children 6 years age, under the 1st Cycle of Basic Education. We used a qualitative methodology applied through participant observation, with reflection on the field notes recorded and photographs taken, as data collection support.

The question of research is to identify how the Plastic Expression allows the acquisition of skills in the teaching-learning process, while facilitating area of learning and development of children in both educational contexts and taking into account their transversabilidade with the remaining areas. So after the documentary theoretical background of the subject, the educational environment was characterized, the research methodology and then the description and analysis of realized teaching-learning experiences, related-one with the Nursery, three with the context of Education Pre- school and three to the context of the 1st CEB.

According to the data collected not only from the theoretical framework, but also the research and experiences analyzed it was concluded that the Plastic Expression is a key and essential area for the success of the teaching-learning process as it enhances intrinsic and extrinsic factors essential to the development and acquisition of skills of children, very early, being an integration area with other areas of knowledge, promoting the achievement of goals and learning goals required for each of the childhood development levels.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice, Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education, Artistic Expression, Daycare, Integration.



## Índice Geral

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vii
Índice de Figuras .....	xi
Índice de Tabelas .....	xiii
Lista de Siglas, Abreviaturas e Acrónimos .....	xv
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico .....	7
1.1. A expressão plástica no processo ensino e aprendizagem .....	7
1.2. Princípios orientadores para a promoção e mediação do processo de ensino e aprendizagem da expressão plástica .....	10
1.2.1. O papel do educador-professor na partilha de saberes na área de expressão plástica.....	12
1.2.2. O contributo da expressão plástica para o processo ensino aprendizagem das outras áreas.....	17
1.2.3. A organização do espaço educativo e dos materiais lúdico-didáticos de expressão plástica.....	21
1.3. A importância da PES na formação inicial do futuro educador-professor .....	22
1.3.1. Expressão plástica - da observação à planificação-intervenção e reflexão da ação educativa.....	24
2. Caracterização do contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada .....	27
2.1. Caracterização do Contexto de Creche.....	27
2.2. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar.....	29
2.2.1. Caracterização do grupo de crianças.....	30
2.2.2. Caracterização do Espaço .....	31
2.2.3. Caracterização da rotina.....	32
2.3. Caracterização do Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	34
2.3.1. Caracterização do grupo de crianças.....	34
2.3.2. Caracterização do espaço .....	36
2.3.3 Organização do tempo.....	38

3. Metodologia de Investigação .....	41
3.1. Questão de Investigação .....	41
3.2. Objetivos de investigação .....	41
3.3. Natureza da Metodologia .....	42
3.4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	43
3.4.1. Observação Participante.....	43
3.4.2. Notas de Campo .....	44
3.4.3. Registos Fotográficos.....	44
3.5. Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	45
4. Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	49
4.1. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas na Creche .....	50
4.1.1. Experiência de ensino-aprendizagem: O Dia do Pai.....	50
4.2. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar ...	54
4.2.1. Ovos da Páscoa .....	54
4.2.2. Aprender a reciclar.....	59
4.2.3. Prevenção Rodoviária .....	64
4.3. Experiência de Ensino/Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	69
4.3.1. O Natal .....	69
4.3.2. Os estranhóides .....	72
4.3.3. Um bicho estranho .....	76
Considerações finais.....	79
Bibliografia.....	83

## Índice de Figuras

Figura 1 - Horário do 1.º CEB.....	39
Figura 2 - Impressão digital.....	51
Figura 3 - Impressão digital resultado final.....	51
Figura 4 – Estampagem do pé.....	52
Figura 5 – Estampagem do pé resultado final.....	52
Figura 6 – Resultado final da Prenda do Pai.....	52
Figura 7 – Pintura com chocolate.....	57
Figura 8 – Resultado da pitnura com chocolate.....	57
Figura 9 – Produto final ovos da Páscoa.....	58
Figura 10 – Produto final pintura do grafema.....	58
Figura 11 – Ilustração ecopontos.....	61
Figura 12 – Produto final ilustração ecopontos.....	61
Figura 13 – Construção dos ecopontos.....	63
Figura 14 – Produto final dos ecopontos.....	63
Figura 15 – Sinais de trânsito.....	65
Figura 16 – Construção de sinais de trânsito.....	65
Figura 17 – Recorte do volante do carro.....	66
Figura 18 – Pintura do carro.....	66
Figura 19 – Construção dos carros.....	67
Figura 20 – Produto final dos carros.....	67
Figura 21 – Construção do percurso.....	67
Figura 22 – Cartaz sobre a prevenção rodoviária.....	68
Figura 23 – Postal Pop-Up “Árvore de Natal”.....	71
Figura 24 – Orientação na realização do Postal Pop-Up “Árvore de Natal”.....	71
Figura 25 – Produto final do Postal Pop-Up “Árvore de Natal”.....	72
Figura 26 – Escolha da imagem que não fazia parte da obra.....	73
Figura 27 – Desenho dos estranhóides.....	74
Figura 28 – Pintura dos estranhóides.....	74
Figura 29 – Produto final estranhóides.....	75
Figura 30 – Apresentação dos estranhóides.....	75
Figura 31 – Cartão de Identificação 1.....	75
Figura 32 – Cartão de Identificação 2.....	75
Figura 33 – Cartão de Identificação 3.....	76
Figura 34 – Cartão de Identificação 4.....	76
Figura 35 – Cartão de Identificação 5.....	76
Figura 36 – Desenho do rato.....	77



## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Distribuição das idades das crianças da turma do Pré-Escolar .....	30
Tabela 2 - Descrição das Rotinas diárias da sala .....	33
Tabela 3 – Objetivos da investigação .....	45
Tabela 4 – Relação objetivos e instrumentos de recolha de dados .....	46
Tabela 5 – Análise dos objetivos e resultados das notas de campo .....	47



## **Lista de Siglas, Abreviaturas e Acrónimos**

EPE - Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

OCPEB – Organização Curricular e Programas do Ensino Básico

PE- Professora Estagiária

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ME/DEB – Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NEE- Necessidade Educativas Especiais

ATL- Atividades de Tempos Livres

ME- Ministério da Educação

DEB- Departamento de Educação Básica

Art.º- Artigo

MEM- Movimento de Escola Moderna



## **Introdução**

Este Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada tem como principal objetivo apresentar o percurso concretizado ao longo da PES, dando a conhecer, de forma reflexiva, as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas nas diferentes áreas do saber em que incidiu, tendo sido elaborado enquanto exigência pedagógica para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrendo em duas instituições da cidade de Bragança.

A Prática de Ensino Supervisionada teve a duração total de 336 horas e distribuiu-se pelos contextos educativos de Creche, Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido iniciada no dia 25 de fevereiro de 2014 e terminada a 28 de janeiro de 2015.

Para a Creche, foram disponibilizadas, atribuídas e concretizadas 24 horas, ao longo dos dias 25 e 26 de fevereiro e de 10 a 12 de março de 2014, para a implementação da PES com um grupo de 6 crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos.

No Pré-escolar foram atribuídas e concretizadas 156 horas de PES, cujo momento de observação teve lugar de 17 a 26 de março de 2014 e o período de intervenção teve lugar de 31 de março a 4 de junho de 2014, com um grupo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico foram atribuídas e concretizadas 156 horas, distribuídas de 27 de outubro de 2014 a 28 de janeiro de 2015, a um grupo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos.

Ao longo deste relatório final, foram abordados conceitos imprescindíveis no contexto da formação de professores, essencialmente, o seu contributo para o desenvolvimento equilibrado da formação das crianças, para o qual contribuem os programas curriculares da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico bem como a importância e contributos do ensino supervisionado para uma condigna preparação dos professores e para a sua progressão enquanto profissionais (ME/DEB, 1997; OCPEB, 2004).

Para concretizar esta preparação, a Prática de Ensino Supervisionada, consiste, segundo o Regulamento da PES, publicado pelo Instituto Politécnico de Bragança (2012) num “estágio de natureza profissional objeto de relatório final, que proporcione aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências atribuídas ao docente, dentro e fora da sala de aula” (p. 1), possibilitando aos

futuros professores a possibilidade de realizar experiências de planificação, de ensino-aprendizagem e de avaliação, para o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da docência.

A este respeito, a Prática de Ensino Supervisionada, têm um contributo inegável, já que é parte integrante e maioritária da Iniciação à Prática Profissional, constando da legislação relacionada com o ensino e onde é considerada como a

área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro, p.1321).

Neste contexto, o regulamento da PES (2012) apresenta e define os objetivos associados à PES e à sua concretização com sucesso, a saber, conhecer a instituição escolar e a comunidade envolvente; aplicando, de forma integrada e interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos nas diferentes componentes de formação, dominando métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, de trabalho em equipa e de organização da escola, desenvolvendo capacidades de análise reflexiva, crítica e investigativa das práticas em contexto, habilitando para o exercício da atividade profissional de professor, favorecendo a inserção na vida ativa.

Para a sua concretização, os objetivos deverão ir ao encontro da conciliação entre os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas do curso e a prática e a reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas, feita à luz da teoria, proporcionando ao futuro professor a aquisição e consolidação de competências para o aperfeiçoamento da prática.

Maciel e Mendes (2012) concetualizam a PES como o momento em que se inicia “o professor no exercício da atividade docente, por isso, sua forma de organização e as vivências desenvolvidas nele são fundamentais” (p.3), o que representa, normalmente, a primeira oportunidade que o professor estagiário tem de exercer a profissão que escolheu, sendo imprescindível porque profissionalmente, oferece a possibilidade de colocar em prática a teoria adquirida nas componentes curriculares, já que, de acordo com Pelozo (2012) “nesta disciplina os alunos têm a possibilidade de integrar teoria à prática, de modo

a compreenderem a complexidade das práticas institucionais e das ações ali praticadas” (p.6) e, pessoalmente, é alargada para a necessidade de refletir de forma crítica sobre as atividades realizadas, as estratégias utilizadas, as decisões tomadas e sobre vários outros aspetos que integram o percurso efetuado.

Pelozo (2012) considera ainda que a PES “proporciona um elo entre as demais disciplinas do curso, conciliando a teoria à prática docente e possibilitando a reflexão científica” (p.1), o que aliado à reflexão e ao pensamento crítico sobre a prática pedagógica permite ao professor melhorar a sua forma de atuar.

Assim, a reflexão associada à PES é essencial pois permite projetar novas estratégias e dá-nos a possibilidade de transformar a prática futura, o que é defendido também por Freire (1996) quando refere que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (pp.43-44) e Pelozo (2012) que corrobora que o professor “deve saber refletir sobre sua prática, para que seja agente de transformação” (p.5).

Nesta linha de pensamento, o professor possui um papel de responsabilidade complexa, mas também desafiante, na medida em que se lhe impõe que seja, simultaneamente, um elemento dinâmico, comunicativo e inovador, de forma a motivar os seus alunos, despertando-os para a aprendizagem, realçando que não deve descurar o relacionamento e o diálogo constantes e de proximidade e a necessidade premente de recorrer a estratégias e a materiais didático-pedagógicos apelativos, com o intuito de fomentar, junto dos seus alunos, o crescimento da motivação para a aprendizagem e do gosto pela escola.

Respeitando as afirmações anteriores, no início da PES optou-se por observar as turmas, com o objetivo de criar alguma empatia com os alunos, bem como de apurar as principais capacidades e dificuldades dos mesmos, o que permitiu fazer a caracterização da ação educativa a implementar, identificar as principais variáveis e analisar as suas interações, no sentido de adaptar estratégias adequadas à prossecução dos objetivos pretendidos, indo ao encontro do que afirma Estrela (1994) quando se refere à observação enquanto estratégia de formação de professores “na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (p.60).

Intensificando os potenciais da observação e o reforço que proporciona ao professor, a sua utilização enquanto prática pedagógica, permite

- conhecer e identificar fenómenos;

- aprender relações sequenciais e causais;
- ser sensível às reações dos alunos;
- pôr problemas e verificar soluções;
- recolher objectivamente informação, organizá-la e interpretá-la;
- situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- realizar a síntese entre a teoria e a prática (Estrela, 1994, p.62).

Paralelamente à observação, foi aplicada, ao longo da prática pedagógica, a planificação, já que é uma competência adquirida no contexto da prática do ensino supervisionada e permite refletir, organizar e, caso necessário reajustar o trabalho a desenvolver, sendo fundamental para o professor, pois permite definir os objetivos a alcançar, tendo em conta os programas curriculares, as tarefas a realizar e as estratégias a adotar, os recursos que vai utilizar e as formas de avaliar, devendo ser executável e adequada às características dos alunos, embora flexível, de forma a adaptar-se a situações que podem ser imprevisíveis durante o processo de ensino aprendizagem para que foi elaborada (Zabalza, 1994).

Pese embora tenha havido alguma dificuldade inicial na concretização bem-sucedida das planificações, com o decorrer do tempo, a Prática de Ensino Supervisionada foi-se tornado mais fácil e começou a haver um maior à vontade com o cumprimento das planificações, salientando-se que, em algumas situações onde não foi possível concretizar todas as atividades planificadas no momento temporal definido, foram realizadas em momentos seguintes aproveitando-se para rever conceitos ou relacionar conteúdos, já que a planificação não é um modelo rígido, mas flexível e adaptável às situações que vão surgindo ao longo de todo o percurso profissional e educativo.

Em suma, a planificação da ação docente é indispensável para um professor, que deve refletir sobre os objetivos que apresenta para os alunos alcançarem e sobre os meios de que dispõe para avaliar, respeitando a interação e a possibilidade de relacionar os conteúdos com conhecimentos anteriores, extraindo conclusões e demonstrando a sua compreensão de forma satisfatória.

Para a concretização do presente estudo foi identificada a questão de investigação, os objetivos e procedimentos a realizar, definida a metodologia qualitativa de observação-investigação e escolhidas as experiências de aprendizagem realizadas ao longo da PES e que permitiram ir ao encontro da temática inicialmente decidida.

Neste sentido, a questão de investigação foi: “De que forma é que a área da expressão plástica pode contribuir para o desenvolvimento de competências, sociais, criativas, emocionais e cognitivas, em crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB?”.

Respeitando a questão de partida, foram definidos os objetivos de investigação que, de seguida, se descrevem.

- Analisar a forma como a Expressão Plástica é implementada nos contextos de estágio;

- Implementar experiências de aprendizagem propulsoras do desenvolvimento da criatividade, capacidade de expressão e comunicação.

- Interpretar as dinâmicas de aprendizagem desenvolvidas com a implementação das experiências de aprendizagem.

Assim, o presente relatório foi elaborado tendo em conta quatro pontos estruturais fundamentais, iniciando com a introdução, onde são referenciados a importância e os pressupostos legais subjacentes à Prática de Ensino Supervisionada, um primeiro ponto onde foi concretizado o enquadramento teórico que incide sobre o papel do professor e os contributos da Prática de Ensino Supervisionada para a sua formação, no âmbito da expressão plástica. No segundo ponto foram caracterizados os contextos educativos, espaço e turmas, onde decorreu a prática, no terceiro ponto foi apresentada a metodologia de investigação, com os procedimentos adotados e no quarto ponto foram apresentadas e analisadas, de forma crítica e fundamentada, as experiências de ensino-aprendizagem selecionadas de entre as várias que se realizaram ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, na Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclos do Ensino Básico. No ponto final foram também apresentadas as considerações finais extraídas da reflexão realizada sobre a prática desenvolvida nas diferentes experiências de ensino-aprendizagem realizadas.



## **1. Enquadramento teórico**

Ao longo da concretização da PES foi necessário relembrar conceitos teóricos que permitiram a implementação de estratégias pedagógicas para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, relacionando os aspetos teóricos que sustentam a problemática em estudo, nomeadamente a importância da expressão plástica no processo ensino-aprendizagem, apresentando uma visão global e integradora sobre o papel do educador-professor na partilha de saberes na área referida, bem como a sua relação com a aprendizagem, nas restantes áreas.

Realça-se, ainda, o papel dos agentes educativos como mediadores dos processos de aprendizagem da expressão plástica, assim como a organização do espaço educativo e acessibilidade a materiais lúdico-didáticos e apresenta-se uma breve reflexão sobre a observação e planificação, quer no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE), quer no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

De seguida aborda-se a temática relacionada com a expressão plástica no processo ensino-aprendizagem, enquanto área que apresenta uma transversalidade de conteúdos.

### **1.1. A expressão plástica no processo ensino e aprendizagem**

A educação, para poder ser global e incluir todas as áreas contextuais que permitem o desenvolvimento saudável da criança, deve considerar a cultura e a arte como áreas imprescindíveis neste processo, já que “o desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 3), o que é também corroborado pela Convenção sobre os Direitos da Criança, que define uma das funções da Educação a promoção do “desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades” (artigos 29.º e 31.º).

De acordo com as OCEPE (1997) o contexto educativo deve promover “um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho (...)” (p. 61).

Segundo Leontiev (2000), o sentido estético da criança desenvolve-se, essencialmente, pela relação que se vai construindo, ao longo do seu contato, com a arte plástica, nomeadamente, quando face a uma obra de arte, a observa, a analisa, a aprecia e a

relaciona com os contextos estéticos onde foi adquirindo a sua aptidão para criticar o que a rodeia, através, essencialmente, da aprendizagem na área plástica e estética que se inicia precocemente, na família e a que se dá continuidade no contexto escolar, sendo esta abrangência realçada também pelas OCEPE (1997) e OCPEB (2004).

Segundo Hernández (2000, p. 187), citado por Correia (2015, p. 30) para que se conheça melhor uma obra “é necessário observá-la de fora, a partir daquilo que se possa “saber” sobre o quadro”, o que enfatiza, dentro do desenvolvimento global da criança, à primeira ação visual e estética que apresenta, no ato de observar o que a rodeia, o que a atrai e aprecia, promovendo as competências necessárias para, futuramente, introduzir, no âmbito educativo, a experiência do contato com as técnicas plásticas.

É neste sentido que a área de expressão plástica promove a ação direta da criança, no âmbito da criação de algo que interpreta como seu, usando para o efeito, a sua imaginação, o ato criativo, individualmente, em primeira instância, mas também em grupo, já no contexto educativo onde partilha esta experiência de criar, com o grupo de colegas, (re)conhecendo a sua potencialidade artística e, no processo, conjugar a aquisição de competências sociais e de relacionamento interpessoal, no respeito pela diversidade do outro (Sousa, 2003). A este respeito, as orientações quer da Educação Pré-Escolar, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) realçam a importância pedagógica da expressão plástica, como momento de consolidação do ato de criar, associado às competências educativas que a expressão plástica, enquanto área integradora, proporciona às crianças (OCEPE, 1997; OCPEB, 2004).

Dentro da área da expressão plástica são várias as técnicas utilizadas, no entanto, as mais correntes, particularmente na Educação Pré-Escolar, segundo as orientações de 1997, são “o desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem (...) técnicas de expressão plástica comuns (...) [sendo] o desenho (...) por vezes a mais frequente.” (p. 61), que, com a sua utilização coerente e associada à aquisição de competências na área, aumenta os níveis de desenvolvimento da motricidade fina, com a utilização de aptidões motoras específicas, a capacidade de relacionar o contexto com as formas, texturas e cores, pela diversidade de materiais disponibilizados, alargando os horizontes criativos e a sua aplicação prática (OCEPE, 1997).

Já as orientações do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004) enaltecem a importância do desenho para o desenvolvimento da criança, quando referem que “é uma atividade espontânea. Sendo uma das atividades fundamentais de expressão deve ocorrer, ao longo

dos quatro anos, com bastante frequência e de uma forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva.” (p. 92).

No que diz respeito à concretização de atividades de desenho infantil, as OCPEB (2004) aconselham que os materiais “não deverão ser de dimensão muito reduzida (inferior a A4), sendo desejável que as crianças escolham os materiais e cores que melhor se adequam à sua sensibilidade.” No entanto, reforçam também que a diversidade e introdução de novos materiais promove a transversalidade da expressão plástica e aperfeiçoa as suas “capacidades de expressão e representação gráficas” (p. 92).

Relativamente à pintura, enquanto técnica da área de expressão plástica, as OCPEB (2004) referem que a observação do professor é fundamental para avaliar o desenvolvimento e evolução da criança nesta área e “deverá ir observando, sem interferir nos aspectos expressivos, como as crianças utilizam o espaço da pintura: como pegam no pincel, preenchem superfícies, como usam a cor e também aperceber-se do ambiente gerado e do tipo de solicitações que lhe fazem” (p. 93).

Aconselham as mesmas orientações (2004) ao uso de materiais de

cor neutra, de dimensão não inferior a A3 e ligeiramente absorventes. Variar o tamanho, a espessura, a textura e a cor do suporte base, são também experiências que o professor deve proporcionar. À medida que as crianças vão demonstrando mais iniciativa, o professor pode, então, sugerir outras experiências que permitirão aprofundar a capacidade dos alunos se exprimirem, de forma pessoal, através da pintura (p. 93).

No sentido de aperfeiçoar também as competências expressivas, deverão ser implementadas atividades com “diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas.”, sendo exemplo disso o recorte, a colagem e a dobragem, que permitem (re)conhecer outras aplicações para diferentes materiais, a impressão de carimbos, a estampagem da mão e do pé, moldes e elementos naturais ou tintas, a tecelagem e costura, a fotografia, transparências e meios audiovisuais, caso a escola possua os equipamentos necessários para a concretização de atividades nesta área (OCPEB, 2004, p. 95).

Deverá ainda o professor apresentar propostas e analisar as sugeridas pelas crianças, na concretização de atividades que respeitem a sua expressividade plástica, individualidade e diversificidade.

A este respeito as orientações do Ministério da Educação são claras no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando referem que a expressão plástica proporciona “descobertas sensoriais, [...] formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (OCPEB, 2004, p. 89).

No mesmo contexto, também as orientações da Educação Pré-escolar, emanadas pelo Ministério da Educação, realçam a importância da expressão plástica quando referem que nesta área “as crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica (...) [isto] implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora (...)” (OCEPE, 1997, p.61).

Considerando a importância da expressão plástica no desenvolvimento integral e saudável da criança, de seguida abordam-se os princípios orientadores para a sua promoção, enquanto área educativa.

## **1.2. Princípios orientadores para a promoção e mediação do processo de ensino e aprendizagem da expressão plástica**

No âmbito das atividades de expressão plástica, a promoção do processo de ensino-aprendizagem, os modelos pedagógicos associados identificam como ponto de partida, o de Reggio Emilia pois aborda a pedagogia participativa, considerada essencial na Educação Pré-Escolar, pela participação integrada do educador com e para as crianças, no respeito pelas suas características individuais.

Ainda contextualizando o modelo de Reggio Emilia, também Sá (2010) refere que neste modelo “a originalidade e a subjetividade são protegidas, defendendo-se que a criança seja a protagonista de seu processo educativo e o professor aprenda a manter e incentivar a curiosidade infantil e tenha disposição para mudar de ideia e evitar as verdades absolutas.” (p. 78), valorizando também o ambiente físico onde se implementa este modelo, os recursos que lhe estão associados/atribuídos e a concretização de atividades que não só respeitem a individualidade das crianças, mas também que mantenham ou aumentem a sua capacidade expressiva.

Valoriza também Oliveira-Formosinho (2007) a capacidade que as crianças tem em se integrarem e aceitarem “novas formas e estratégias de ensino e aprendizagem” (p. 124) utilizando para o efeito as artes visuais e plásticas, seguindo, na maior parte das situações,

os seus interesses e motivações, sendo de todo relevante que se apliquem modelos pedagógicos que potenciem estes factores.

Vygotsky (2001) realça a importância do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, para que a criança seja um elemento ativo na implementação da pedagogia participativa, descrevendo as suas diferenças

possuem diferentes raízes genéticas. (...) o desenvolvimento do pensamento e da linguagem transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras (...) a relação entre pensamento e linguagem não é uma grandeza minimamente constante ao longo de todo o desenvolvimento filogenético (p. 128).

No entanto, o mesmo autor (2001) considera que a “linguagem “de colorido lírico”, que tem função expressivo-emotiva, mesmo dotada de todos os traços de linguagem, ainda assim não pode ser inserida na atividade intelectual propriamente dita.” (p. 140), sendo necessário que se desenvolva de uma forma integral e coerente, para que a criança possa ser um elemento participativo no contexto educativo.

A esse respeito, também Perdigão (1979) refere que

o desenvolvimento integral da personalidade passa pelo estímulo à sensibilidade e imaginação e é condição necessária dum fácil integração sócio-cultural. Indivíduos dotados de imaginação criadora, ricos de expressão, com capacidade de comunicação, sentido à cor, à forma, ao ritmo, ao som não estão sujeitos aos impulsos repulsivos dos vários grupos sociais e encontram mais rapidamente lugar na sociedade (p. 233).

De facto, a área de expressões potencia não só a melhoria dos níveis de desempenho e satisfação pessoal, mas também incluem e realçam formas de arte diversificadas (música, drama, dança, artes plásticas, cinema,...) de uma forma transversal, relacionando as diversas áreas de trabalho expressivo com outras áreas do saber, promovendo uma forma de educação integrada.

Pese embora a importância das expressões, conforme referenciado, esta área tem sido votada ao “esquecimento”, ao longo do tempo, particularmente no 1.º CEB, tendo sido relegada para segundo plano, privilegiando as outras áreas do processo aprendizagem, o que é corroborado pela própria Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) quando afirma: “as atividades artísticas têm sido tratadas como secundárias na formação da criança ou apenas como momentos de diversão” (ver p.), encontrando-se com cargas horárias menores

comparando com outras áreas, pois são consideradas como pluridisciplinares no currículo, sendo da responsabilidade do professor generalista, que na maioria dos casos não tem formação específica nestas áreas.

A este respeito, também o Decreto-Lei 344/90, refere que o ensino artístico “é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter”, considerando também que o objetivo da educação artística deve ser “estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado”.

Assim, será de todo relevante o papel do educador ou professor na estimulação e desenvolvimento da expressão plástica, temática que de seguida se aborda.

### **1.2.1. O papel do educador-professor na partilha de saberes na área de expressão plástica**

Nos dias de hoje, com a evolução do ensino e as revisões efetuadas à Lei de Base do Sistema Educativo, a exigência associada à carreira docente, e as dificuldades geradas pela conjuntura económica e social, ser professor pressupõe, segundo Nóvoa (2009) a preparação de um trabalho sobre si próprio, de auto-reflexão e de auto-análise.

O mesmo autor (2009) elenca ainda que

é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (p. 16).

Neste contexto, será de todo pertinente que o professor, segundo Nóvoa (2009), vá construindo

um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas

profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (p. 16).

Paralelamente, será necessário ter em conta que para que um professor seja um profissional com um desempenho elevado, terá que trabalhar, segundo Ferreira (2010) determinadas competências:

as Competências Técnicas estão relacionadas com a inteligência intelectual (QI), ou seja, a quantidade de conhecimento formal e académico que o indivíduo conseguiu adquirir (domínio de idiomas, formação académica, domínio de metodologias de trabalho, etc.). As Competências Comportamentais são relativas à atitude, comportamento e valores, nomeadamente à ética profissional, à deontologia, ao respeito pelos objectivos, à auto-responsabilidade. É a capacidade de identificar as próprias emoções, motivações e pensamentos, vivenciando e gerenciando-os conscientemente, para expressá-los eficazmente na forma de comportamentos e atitudes que garantam mais satisfação e realizações na vida profissional e pessoal. As Competências Sociais são comportamentos que se manifestam durante o relacionamento com os outros e que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos da pessoa que os emite, de um modo adequado à situação. Estão relacionadas com a colaboração em equipas, comunicação e cooperação. As Competências Cognitivas são relativas ao desenvolvimento de capacidades, tais como, leitura e escrita, cálculo e resolução de problemas, análise e interpretação de dados/factos/situações, acesso à informação acumulada, interacção crítica com os média. As Competências Emocionais são capacidades adquiridas, baseadas na inteligência emocional que resulta num desempenho destacado no trabalho. As Competências Pessoais são inerentes ao próprio indivíduo e dependem de alguns factores relacionados com as suas origens e com o seu desenvolvimento infantil (p. 14).

Para promover e manter estas competências, é necessário promover momentos de partilha, de experiências da prática e da reflexão, a partir das quais é possível aprender e construir saberes colaborativamente através da abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem ativa; pensamento e práticas reflexivas; colaboração; paixão; e sentido de comunidade ou cultura comum (Alarcão & Roldão, 2008).

Já para Alarcão e Roldão (2008), citadas por Silva (2011)

a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, na medida em que implica o questionamento permanente de si mesmo e das práticas, passando a funcionar como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões. Para estas autoras a reflexividade desenvolve o auto-conhecimento e a autonomia, proporciona maior segurança na acção de ensinar, motiva para uma maior exigência, consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir, contribui para a percepção da relação teórico-prática como um processo de produção de saber, promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional, confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens (p. 27)

Silva (2011) cita ainda Alarcão & Tavares (2003) que já, na altura, referiam que

A reflexão permite construir para cada situação educativa e para a especificidade dos seus aprendentes, estratégias adequadas e responsivas à diversidade e dinamismo dessas mesmas situações, ou seja, os profissionais reflexivos e críticos, agem como construtores de currículo e não como meros reprodutores de modelos, ideias e perspectivas dos outros (p. 28).

Neste contexto pode-se estruturar a progressão da autonomia, independentemente da especificidade e dos contextos, das circunstâncias e das contingências e estas estratégias permitem ao professor principiante, promover ajustes aos esquemas de acção para uma intervenção mais rápida, mais direccionada e mais segura, reforçar a imagem como profissional reflexivo em processo de evolução e aumentar e manter os saberes capitalizados, que permitem compreender e dominar outros problemas profissionais (Alarcão & Roldão, 2008).

Paralelamente, as mesmas autoras (2008) elencam quatro critérios que promovem as competências dos professores, particularmente, dos que iniciam o seu percurso profissional e que devem ser mantidas ao longo do exercício docente: a introspecção que

decorre de uma certa reflexão interiorizada e pessoal na qual o professor repensa as suas concepções e sentimentos, distanciando-se da atividade quotidiana, tornando-se evidente em entrevistas com certa profundidade e carácter biográfico, em diários e ou registos pessoais e pode ocorrer também na elaboração de portfolios; o exame, em que o professor expõe ocorrências ou ações passadas ou presentes que poderão decorrer no futuro, reflectindo na ação e reconhecendo todo o tipo de material não só produzido durante a prática letiva mas também todo aquele que se encontra em projetos, entrevistas, reuniões e seminários.

Já a exploração é uma forma de reflexão que permite agir, aperfeiçoando a prática da investigação-ação e parte de uma atitude de construir saber, transformação face às experiências e aos paradigmas existentes, conseqüente da confirmação de um mundo em permanente evolução, o que requer entendimento e atualização, pois só indagando é possível aprofundar e inovar práticas e conhecimentos o que, associado à espontaneidade como reflexão na ação, permite ao professor improvisar, resolver problemas, dar respostas aos eventos imprevistos da prática (Alarcão & Roldão, 2008).

Paralelamente, as mesmas autoras (2008) referem que para a promoção de aptidões relacionais é essencial incluir o trabalho colaborativo, enquanto estratégia de crescimento profissional dos professores e para assegurar a implementação de alterações educativas, tradutoras de renovação, introduzidas externamente, já que promove a reflexão contínua interna, ao longo do processo de aquisição de aptidões nos contextos sociais, de processos e cognição das crianças.

Para haver mudança, é necessário que os professores se motivem no que respeita à concretização de tarefas inovadoras na sua prática, o que segundo Lousada (2006), citada por Esteves (2009, p. 45) se relaciona diretamente com os “valores éticos no exercício da profissão (...)” sendo claro para esta investigadora que o “papel da experiência para o desenvolvimento das competências (...)” é um factor essencial para a promoção quer da mudança quer para a aquisição de novas competências dos professores principiantes, no contexto do início da sua carreira docente.

Neste contexto e tendo em conta o alcance da perspectiva relacional na formação dos professores, Branco (2005), citando Jesus (2004) aconselha a utilização da

formação segundo o modelo relacional, por acreditar que «ênfatisa a importância da motivação, da auto-confiança e de cognições sobre si próprio»

(p. 37), e por preparar os agentes educativos para o tipo de formação, na qual se acredita, que o «desenvolvimento passa pela relação do sujeito com o mundo» e que o acto educativo é fundamentalmente um acto de comunicação interpessoal (...) e para o qual, os professores deverão desenvolver competências de natureza relacional (p. 90).

Ainda neste contexto, Branco (2005) evidencia que será essencial conhecer o pensamento dos professores enquanto indivíduo nos contextos pessoais, sociais e profissionais, nas realidades em que ensinam, e que emoções se relacionam directamente com as suas motivações e tomadas de decisão (ou à ausência delas) no exercício da sua profissão bem como analisar o âmbito de construção emocional, no seu discurso e na sua caracterização pessoal.

Paralelamente, também Veiga e Gonçalves (2007) referem que o autoconceito deverá ser utilizado como estratégia de promoção das competências do professor, pois poderá facilitar a promoção de outras dimensões da personalidade, quer intrapessoais quer relacionais, já que constitui um importante factor dos processos de ensino, mas também do clima de escola e da eficácia da sua organização e, em consequência, da evolução do autoconceito escolar e individual das crianças.

Já Nóvoa (2009) refere que agrupada às aptidões reflexivas já referidas, será necessário ainda trabalhar a competência coletiva pois um tecido profissional enriquecido, permite integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

Assim, o mesmo autor (2009) refere que a escola, sendo o local privilegiado para a formação de professores, um espaço de partilha de práticas, de análise e avaliação, de supervisão e reflexão, tem como responsabilidade fulcral proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para que, globalmente, transformem as suas vivências coletivas em estratégias de aplicação no exercício das suas funções, bem como promover a participação ativa na frequência e implementação de projectos educativos no contexto escolar.

Paralelamente, o mesmo autor (2009) elenca que deverá ser propiciada

a docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética

profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional (p. 16).

Neste contexto, será de todo pertinente que se implementem medidas no sentido de renovar a organização da profissão docente, através da alteração e reestruturação dos programas de formação inicial de professores, englobando para tal, toda a comunidade educativa no diálogo concentrado acerca de novas estratégias, tendo em conta os contextos e as características individuais da população-alvo, com o objetivo de concretizar o estipulado nas orientações mundiais, europeias e nacionais, de uma educação de todos para todos, no respeito pela diversidade.

A este respeito, realça-se o contributo da expressão plástica para o processo ensino aprendizagem e a sua transversalidade com as outras áreas do saber, temática que de seguida se aborda.

### **1.2.2. O contributo da expressão plástica para o processo ensino aprendizagem das outras áreas**

A expressão plástica tem sido, ao longo da evolução do ensino, uma das áreas que tem vindo a ser gradualmente valorizada.

De facto, a este respeito, o Currículo Nacional do Ensino Básico, afirma que a expressão se inclui na componente geral de artes plásticas, onde também se encontram a educação visual e tecnológica (EVT) e a educação visual (EV), nos três ciclos da educação básica, realçando a sua importância na concretização dos objetivos emanados pela legislação, aquando da publicação da Lei de Bases do Ensino.

A este respeito, o Ministério da Educação, já em 2001 defendia que a escola deverá promover

o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspectivas para a intervenção crítica. Neste contexto, as Artes Visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e

constituindo, igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afectiva e comunicativa (p. 155).

Estas orientações, embora extintas, eram bem claras, quando consideravam que no término do ensino básico, o aluno teria que apresentar um perfil de competências que promovesse o “mobilizar saberes culturais”, o conhecimento e utilização de “linguagens das diferentes áreas do saber cultural (...) para se expressar”, através de “metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados” e “estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões”, demonstrando que sabe “pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável” e consegue “realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa” bem como “cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”, não descurando a necessidade de conseguir “relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida” (Ministério da Educação, 2001, p. 15).

Relativamente à expressão plástica, as mesmas orientações (2001) consideravam que “as competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais (identificadas anteriormente), consideradas essenciais e estruturantes” (p. 150), pois permitia, “desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura” (p. 155).

De facto, enquanto área completamente incluída no sistema educativo, as artes deveriam potenciar o “desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da fruição - contemplação, produção - criação e reflexão - interpretação” (ME, 2001, p. 155), direccionando esta intervenção para as dimensões cognitiva, afetiva e comunicativa, tendo também implicações no crescimento estético visual dos alunos e no raciocínio sobre os valores culturais, a ser valorizado pelas escolas potenciando o acesso direto ao património cultural e artístico nas suas experiências educativas e propiciando a concepção e demonstração através da experiência estética e artística das artes visuais.

De acordo com Sousa (2003), a educação artística no ensino básico englobava quatro áreas, que eram lecionadas ao longo dos três ciclos: expressão plástica e educação visual; expressão e educação musical; expressão dramática/teatro; expressão físico-

motora/dança e no 1.º ciclo do ensino básico e trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da turma ou por professores especialistas que o auxiliam.

O mesmo autor (2003), cita educadores no campo da educação através da expressão plástica durante o século XX: Cecília Menano, Arno Stern e Eurico Gonçalves, cuja obra e investigação muito contribuíram para o reconhecimento desta área no contexto educativo.

No que diz respeito a Cecília Menano, Sousa (2003) ressalta as alterações que os seus estudos implementaram no ensino, a um nível estrutural, no âmbito do desenho e da pintura, permitindo que as crianças passassem de uma cópia de modelagem de modelos ou objetos para a livre exploração utilizando os materiais plásticos no sentido da exploração da expressão e criação e, em consequência, da sua aprendizagem individual.

Já acerca de Arno Stern, Sousa (2003) refere que demonstrou o “interesse pela dimensão interpretativa do desenho e da pintura da criança” (p. 164), realçando, na sua pesquisa, a importância da expressividade natural das crianças com o propósito de valorizar a sua expressão não contida pela razão nem influenciada por preceitos contextuais prévios.

Em relação a Eurico Gonçalves, Sousa (2003) realça que este investigador teve como objecto de estudo a relação entre a arte e a criança, enfatizando ainda a importância da formação de professores e educadores nestas competências, já que

A expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades. As artes plásticas ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas (p. 160).

De acordo com o Ministério da Educação (2001) a expressão plástica, comumente enquadrada dentro do 1.º ciclo do ensino básico, era, nesta data, considerada uma “área de saber que se situa no interface da comunicação e da cultura dos indivíduos tornando-se necessária à organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual” (p. 155), que potenciava a aprendizagem de novas competências e saberes sobre as teorias da arte, da estética e da educação, proporcionando condições para o desenvolvimento da percepção estética e da produção de objetos plásticos e fomentando “uma dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da linguagem apropriada à interpretação estética e artística do Mundo” (p. 156).

A este respeito, Sousa (2003, p. 169) refere que “a «criatividade» é uma capacidade humana (...) que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projectar e que sucede internamente (...) de modo mais ou menos consciente e voluntário” e acrescenta que “qualquer educador ou professor do primeiro ciclo sabe que a criança demonstra enorme envolvimento no acto (...) de criar uma obra, quase não lhe ligando depois de terminada” (p. 170) porque são efetivamente as ações que lhe interessam e não o seu produto final.

Neste contexto, as orientações e metas curriculares relacionadas com a expressão plástica são claras, quando elencam que “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (OCEPE, 1997, p. 95) e que

a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies. A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista. Apesar da sala de aula ser o local privilegiado para a vivência das atividades de expressão plástica, o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética (OCPEB, 2004, p. 89).

Acrescenta-se ainda que “a possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista” (OCPEB, 2004, p. 95).

Paralelamente, as OCEPE salientam ainda que a expressão plástica permite

valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. O desenho, pintura, digitinta bem como a

rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar. A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação, pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo (ME/DEB, 1997, pp.61-62).

De facto, para além do contributo da expressão plástica para o desenvolvimento saudável e coerente da criança, também o espaço organizado e os materiais lúdico-didáticos contribuem, em conjunto, para a sua interiorização da expressão plástica como promotora da aprendizagem, temática que se aborda de seguida.

### **1.2.3. A organização do espaço educativo e dos materiais lúdico-didáticos de expressão plástica**

Ao longo da evolução e desenvolvimento das experiências artísticas, a criança irá experimentar outras técnicas e outros materiais, com o objetivo de poder manifestar a sua expressividade, indo ao encontro de novas estratégias que promovam o seu “(...) desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo” (Sousa, 2003, p. 183), devendo ser distinguidas estas aprendizagens das que exigem uma aquisição de técnicas de execução rigorosa.

A este respeito, Sousa (2003, p. 195) identifica o desenho como “a forma mais natural e elementar de expressão plástica da criança” e deve ser livremente estimulada, já que as crianças, desde cedo, sentem a necessidade de pegar em materiais riscadores e efetuar riscos nos mais variados suportes, desenvolvendo, assim, as suas capacidades de coordenação visual e neuromotora, ao longo de todas as etapas de desenvolvimento, pois embora seja uma técnica que se vá alterando, a base do desenho – o risco – mantém-se como promotor da expressão simbólica.

Outra atividade que também deverá ser considerada como essencial é a pintura pois satisfaz as necessidades criativas e expressivas da criança, pelo uso da cor que escolhe, consoante a sua personalidade, a sua forma de estar momentânea e aquilo que conhece do mundo real, influenciando a forma como pinta e cria as suas obras plásticas.

Se a criança “é por natureza altamente expressiva e criativa” estas necessidades serão também “bem satisfeitas através da acção de modelar e de criar formas em materiais

moldáveis” (Sousa, 2003, p.255), sendo a modelação outra das atividades que as crianças devem experienciar na expressão plástica, permitindo-lhe adquirir destreza e libertar as suas energias pela manipulação do material utilizado.

De facto, o leque de materiais, técnicas e explorações plásticas que podem ser realizados com as crianças é imenso e depende sempre da sua faixa etária, do número de elementos do grupo, do local onde são realizadas as explorações, de quem incita a criança nessas explorações e da própria criança.

O que importa salientar, é que a criança deve experimentar o maior número de aprendizagens que lhe forem possíveis e cabe ao professor orientá-la nessas experiências, participando nelas mas não interferindo diretamente na construção da criança, sendo mais orientador que professor.

Da mesma forma, a organização do espaço educativo, no que diz respeito à expressão plástica, passa essencialmente pela possibilidade de se realizarem atividades em espaços amplos, com luz natural, com mesas adaptadas para cada atividade e material a utilizar e pela sua organização, em armários ou locais apropriados às idades das crianças, que lhes permita usufruir da sua utilização e promovendo a autonomia na escolha de cada um, respeitando a atividade sugerida pelo educador ou professor, acontecendo o mesmo com os materiais a utilizar que, no geral, devem ser coloridos, diversificados e potenciar a curiosidade, criatividade e motivação na sua utilização regular (Condessa, Fialho & Andrade, 2008).

Quer relativamente à organização do espaço quer dos materiais a utilizar, o papel do educador ou professor é fundamental, sendo para isso preparado, ao longo do seu percurso académico mas, particularmente, na concretização da Prática de Ensino Supervisionada, enquanto momento essencial e ponto de partida para o futuro exercício da profissão, temática que de seguida se aborda.

### **1.3. A importância da PES na formação inicial do futuro educador-professor**

A Prática de Ensino Supervisionada permite ao professor aliar estratégias educacionais da sua formação académica primeira com as que se realizam nas escolas, difundindo o (re)conhecimento de diferentes contextos e adaptando o processo ensino-aprendizagem ao ambiente em que se inserem (Alegria et al, 2001).

Nesta linha de pensamento esta componente curricular contribui para uma integração equilibrada dos professores já que permite

que os professores em formação melhorem as suas disposições e competências para desenvolver a aprendizagem; que aprendam a questionar o que veem, o que pensam e o que fazem; que vejam os limites da justificação das suas decisões e ações em termos de 'ideias relacionadas' ou controlo de classe; e que compreendam a experiência como um princípio, em vez de a entenderem como um momento culminante da sua aprendizagem (García, 1999, p. 99).

García (1999) refere também que a PES contribui para a consciencialização da cada vez maior urgência na aquisição, adaptação e evolução das competências dos professores, no sentido de acompanharem também a evolução da conjuntura escolar e social atual.

De realçar, que a prática de ensino supervisionada permite também

(1) aplicar as competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação inicial; (2) aumentar as competências e conhecimentos por meio da experiência prática; (3) criar e fundamentar o compromisso com a carreira profissional; (4) identificar as dificuldades e facilidades (pessoais e profissionais) no campo de trabalho; e (5) proporcionar uma visão realista da profissão e da sua prática (Caires & Almeida, 2003, p. 148).

Já Alegria et al (2001) versam sobre o contributo da prática para o professor, essencial para a construção da sua identidade profissional, pois agrega os conhecimentos teóricos alcançados ao longo da formação inicial com as atuações práticas, indo ao encontro da realidade em contexto escolar.

A este respeito, Zeichner (1990) atenta que as práticas de ensino devem ser observadas no contexto de quatro dimensões: organizacional, curricular, de ensino e de desenvolvimento profissional, permitindo aos futuros professores compreender a planificação curricular, reconhecendo a influência e importância dos materiais curriculares e acompanhando de perto a evolução e inovação que se vai desenvolvendo na prática.

Já para García (1999) o programa curricular da formação inicial dos docentes, permite o acesso entre o futuro professor e o aluno, aliando técnicas de ensino a formas de atuar com os agentes educativos e observar criticamente a realidade educativa,

comprometendo-se com as atividades que implementa, refletindo sobre a sua prática e (re)ajustando-a sempre que necessário.

Enfatiza-se, desta forma, a Prática de Ensino Supervisionada, na formação inicial dos professores, cujo peso e relevância se encontram legislados, destacando-se o Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro, que regulamenta na lei portuguesa, os requisitos exigidos para o exercício de funções docentes na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Afirma-se, neste documento, que a Prática de Ensino Supervisionada, enquanto parte integrante e maioritária da Iniciação à Prática Profissional, é um momento único na formação de professores.

### **1.3.1. Expressão plástica - da observação à planificação-intervenção e reflexão da ação educativa**

Na concretização prática da PES, toda a intervenção educativa tem como base a observação e a compreensão do contexto educativo, tornando-se numa prática diária e fundamental ao longo de toda a intervenção pedagógica.

O recurso à observação deve constar do dia-a-dia do educador/professor, de modo a que este possa conhecer o seu grupo de crianças/turma e obter informações acerca das dificuldades e progressos das crianças já que permite “extrair abundante informação sobre como são os nossos alunos” (Zabalza, 2000, p. 67), possibilitando o reconhecimento das características do grupo de crianças/turma, mas também permitindo observar e conhecer o espaço da sala de aula, as suas rotinas e as relações interpessoais.

Ao longo da ação educativa devem também promover-se atitudes centradas em valores de respeito mútuo, confiança, amizade e cooperação/ interajuda, procurando criar-se ambientes promotores da partilha de experiências pessoais, em que as crianças se sintam confortáveis, respeitando as suas individualidades e reforçando positivamente qualquer tipo de progresso ou intervenção por parte das mesmas, criando-se um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento afetivo, social e emocional dos alunos, integrando os princípios inerentes ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação cívica (Abreu & Masetto, 1990).

Ainda neste contexto, ao professor cabe a responsabilidade de educar, o que, segundo Oliveira-Formosinho (2007) valoriza as capacidades das crianças, acreditando que

a sua participação ativa no processo de ensino de aprendizagem é fundamental na promoção de uma aprendizagem de saberes de uma forma lúdica, por gosto e prazer.

A este respeito Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) referem que os educadores e professores necessitam conceber espaços e tempos pedagógicos que, através das afinidades e interações, possibilitem constatar e valorar os ganhos das crianças, as suas práticas pessoais, os seus conhecimentos e culturas como ponto de partida para o planeamento e implementação de estratégias que difundam aprendizagens significativas, proporcionando às crianças vivenciar, (re)conhecer, expressar e produzir, predominando a escuta da voz das crianças de modo a transformar a ação educativa em atividades partilhadas.

Também Estrela (1994) refere que qualquer educador “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes” (p. 26), o que significa que deve ter a capacidade de observar de uma forma criteriosa e fundamentada, mas precisa de saber observar adequadamente, em primeiro lugar.

O ato de planificar tornou-se um instrumento fundamental na prática educativa, pois permite estruturar uma aula em diferentes momentos, auxiliando o professor no processo de sequenciação dos procedimentos metodológicos, tendo em consideração os conteúdos e objetivos pretendidos, assim como os recursos a serem utilizados e a forma de avaliar as aprendizagens.

Como refere Pacheco (2000) planificar “é uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula” (p. 104), já para Borràs (2001) “planificar é estabelecer uma série de atividades num contexto e num tempo determinados para ensinar os conteúdos com a pretensão de atingir vários objetivos” (p. 276).

Contudo, elaborar um plano de aula é tão importante quanto é importante ser capaz de o pôr de lado, já que a planificação deverá ser um documento flexível, isto é, suscetível de ser alterado e adaptado a qualquer momento, tendo em conta o funcionamento da aula e o envolvimento das crianças de modo a responder às suas necessidades e interesses.

Segundo Zabalza, citado por Pacheco (2000), a planificação é então,

um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar que atuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide;

de um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direção a seguir; de uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimentos na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo (p. 105).

Deste modo, planificar corresponde a um processo onde o professor pensa e reflete acerca de atividades que facilitam e motivam os alunos a envolverem-se na aprendizagem de um certo conteúdo, salientando que “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação” (Formosinho, 2011, p. 77), isto é, o educador deve envolver a criança no ato de planificar, escutando-a, atribuindo-lhe voz ativa e respondendo às suas necessidades e interesses, para que se sinta integrada e entusiasmada no seu processo de ensino e aprendizagem, assumindo responsabilidade no seu desenvolvimento.

A este respeito, os professores devem respeitar a individualidade e diferença nas aptidões dos alunos o que, segundo Roldão (2004) irá permitir

mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação (interpretando e adequando esse conjunto de elementos mobilizados e integrados à especificidade do contexto – não sendo, portanto, uma simples aplicação mas uma construção) é o que constitui a essência da competência (p. 43).

Paralelamente ao papel do educador ou professor, encontra-se a responsabilidade da instituição, como potenciadora do sucesso do processo ensino-aprendizagem e dentro do contexto da PES. De seguida apresenta-se a caracterização do contexto educativo onde se realizou a PES.

## **2. Caracterização do contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada**

A organização do contexto educativo é fundamental para o desenvolvimento adequado da formação global da criança, pois o ambiente educativo deve ser favorável, adaptado às necessidades das crianças e equipado com diversos materiais que, envolvam ativamente as crianças e facultem a promoção de aprendizagens significativas, em que as crianças sejam as construtoras do seu próprio saber, oferecendo, ainda, múltiplas possibilidades de interação.

Desta forma, considera-se que o indivíduo é influenciado pelo meio, mas também exerce influência no meio em que estabelece interações com os outros, sendo relevante que se caracterizem os contextos em que se concretizou o presente relatório, respeitando as normas deontológicas inerentes.

Assim, na Creche, a Prática de Ensino Supervisionada ocorreu nos dias 25 e 26 de fevereiro e de 10 a 12 de março de 2014, num total de 24 horas, com um grupo de 6 crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos.

Na Educação Pré-escolar o momento de observação teve lugar de 17 a 26 de março de 2014 e o período de intervenção teve lugar de 31 de março a 4 de junho de 2014, com um grupo de 18 crianças, com idades de 3, 4 e 5 anos.

Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a PES iniciou a 27 de outubro de 2014 e terminou a 28 de janeiro de 2015, com um grupo de 18 crianças, com 6 anos de idade.

De seguida apresenta-se a caracterização dos diferentes contextos.

### **2.1. Caracterização do Contexto de Creche**

A iniciação da prática profissional em creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), onde funcionavam as respostas sociais de centro de dia destinado a idosos e parte infantil de creche.

A creche dividia-se em três pisos, rés-do-chão, primeiro e segundo pisos, em que no rés-do-chão, era realizado o acolhimento das crianças, que eram entregues a uma funcionária ou uma educadora e encaminhadas para uma sala onde se reuniam as crianças todas até às nove horas da manhã.

Neste local encontrava-se ainda uma área com cabides onde eram colocados os pertences de cada criança, identificados, por cada sala, ao lado deste espaço, existindo ainda outra sala com material onde as educadoras e funcionárias deixavam os seus objetos pessoais.

Já no primeiro andar existiam duas salas que continham os respectivos dormitórios, numa das salas funcionava o berçário, local onde se iniciou a prática profissional, na outra sala estavam as crianças com idades de dois e três anos. No corredor deste piso encontrava-se uma bancada de cozinha equipada com fogão, microondas, armários e uma pia para lavar a loiça, no sentido de promover a autonomia das crianças na realização de tarefas domésticas.

Existiam ainda duas casas de banho, uma para as crianças que continha material para a higiene oral de cada uma delas devidamente identificado, outra equipada com banheira caso fosse necessário fazer a higiene a alguma criança.

O segundo andar tinha uma sala onde se encontravam as crianças com idades entre um ano e dois, um berçário, uma casa de banho para adultos e no corredor encontravam-se dois armários.

De piso para piso, a ligação era feita através de escadas, não havendo outro método, sendo esta uma das lacunas encontradas, pela necessidade de um controlo mais cuidadoso, pelos recursos humanos, da segurança das crianças, pela existência das escadas.

Desenvolveu-se na creche um projeto denominado “Do meu ao teu construimos o nosso”, tendo planificada uma hora para atividades com as crianças, com exceção do berçário que não tinha este horário, situação que poderia ser revista, uma vez que este momento de partilha poderia constituir uma mais-valia para a consolidação do processo de relacionamento grupal entre as crianças.

A sala do berçário estava organizada com um dormitório com seis camas, uma bancada onde se localizava o muda fraldas, uma pia, informações e os pertences de cada criança, situando-se no chão dois colchões, cestos com brinquedos, várias almofadas para apoiar as crianças quando eram sentadas e alguns bancos de borracha.

No berçário onde se iniciou a prática de ensino supervisionada a rotina existente dependia de cada criança, ou seja, cada criança tinha a sua hora de comer ou deitar obedecendo às recomendações dos familiares, algumas crianças comiam de duas em duas horas, outras já comiam de três em três horas, as refeições do berçário eram enviadas pelos familiares, sendo essencialmente sopa e fruta passada.

A higiene era uma temática a que se dava muita importância nesta sala, as crianças tinham as suas fraldas mudadas sempre antes e depois de deitar e sempre que necessário, sendo o material usado para mudar a fralda enviado pelos familiares e guardado numa caixa que estava identificada com o nome de cada criança.

Ao longo da prática de ensino supervisionada em creche, foram observados vários aspetos relacionados não só com as crianças mas também com os materiais existentes, nomeadamente, a existência de diversos peluches e brinquedos com sons, aos quais as crianças davam mais importância pelo som que emitiam, cada vez que eram utilizados.

De realçar que o horário da creche, nesta instituição, tinha início às sete horas da manhã e encerrava às dezanove horas da tarde com prolongamento de trinta minutos.

Posteriormente foi realizada a prática de ensino supervisionada em contexto de educação pré-escolar, que de seguida se caracteriza.

## **2.2. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar**

O jardim-de-infância onde foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada situava-se na cidade de Bragança, mais propriamente na zona norte, perto do centro da cidade, enquadrado numa zona social, onde existiam também alguns serviços sociais e um supermercado.

O jardim-de-infância pertencia à rede escolar pública e estava em funcionamento desde o ano letivo de 1980/1981 e, devido à reorganização da rede educativa estava inserido num dos três agrupamentos de escolas existentes, destinando-se a crianças dos 3 aos 6 anos de idade, de diferentes origens sociais.

Sendo este um estabelecimento público funcionava de acordo com o calendário escolar da rede pública complementando o horário com a Componente de Apoio à Família, adequando assim o jardim às necessidades das famílias das crianças, com o horário das sete horas e quarenta e cinco minutos da manhã até as dezanove horas e quinze minutos da tarde.

No que se refere às instalações interiores o jardim tinha cinco salas, embora só três se encontrassem ocupadas pelas respetivas educadoras, uma cozinha, uma biblioteca, um gabinete de reuniões, dois sanitários para crianças e um para adultos e um salão polivalente que era usado para as atividades de expressão motora e na componente de apoio à família, possuindo um sistema de aquecimento central nas salas devido ao clima da região que

apresentava características climáticas de invernos longos e agrestes e verões curtos mas com temperaturas muito elevadas.

No exterior encontrava-se um parque infantil que possuía baloiços, escorrega, barras e cordas e dois cavalinhos, duas balizas pequenas, e duas tabelas de basquetebol.

Na instituição exerciam funções uma educadora de infância e uma coordenadora de estabelecimento e departamento, três educadoras titulares de turma, uma educadora de educação especial, uma educadora com dispensa da componente letiva ao abrigo do artigo nº79, duas educadoras em condições específicas, duas educadoras a aguardar colocação, uma assistente operacional do quadro do agrupamento e quatro assistentes operacionais da autarquia para dar resposta à componente social.

### 2.2.1. Caraterização do grupo de crianças

A prática de ensino supervisionada foi desenvolvida numa sala onde estavam inscritas vinte crianças, com idades de 3, 4 e 5 anos, no entanto, frequentavam aquela sala apenas dezanove crianças, sendo esclarecido pela educadora cooperante que uma criança se encontrava inscrita mas nunca tinha frequentado. Posteriormente, passaram a dezoito crianças, uma vez que houve a saída de uma criança para outro jardim-de-infância.

Quanto ao género este grupo era constituído por doze crianças do sexo masculino e seis do sexo feminino, como se observa na tabela 1.

**Tabela 1 - Distribuição das idades das crianças da turma do Pré-Escolar**

<b>IDADES</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>TOTAL</b>
<b>3 Anos</b>	2	1	3
<b>4 Anos</b>	5	3	8
<b>5 Anos</b>	5	2	7
<b>Total</b>	12	6	18

Neste grupo não existiam crianças com necessidades educativas especiais (NEE), mas sim crianças assinaladas para terem acompanhamento a nível de terapia da fala. Através das fichas de inscrição observou-se que nem todas as crianças residiam com os seus pais, havendo uma criança que só residia com a mãe e outra que estava a habitar na casa dos avôs, uma vez que o pai era emigrante e na ficha não havia qualquer informação

acerca da mãe. Salienta-se que neste grupo nove crianças eram filhos únicos, oito tinham apenas um irmão, duas tinham dois irmãos e uma criança tinha três irmãos.

Com a informação das fichas pôde-se observar que as únicas crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar pela primeira vez eram as crianças de três anos, todas as outras ou era o segundo ou terceiro ano que se encontravam inscritas e a frequentar a Educação pré-escolar.

De realçar que as características sócio-económicas das crianças e do seu agregado familiar permitem que se observem e identifiquem situações que podem potenciar ou dificultar o processo ensino-aprendizagem, daí a importância de se conhecerem e envolverem as famílias em todo este processo.

### **2.2.2. Caracterização do Espaço**

A organização da sala era da responsabilidade da educadora cooperante presente na sala, tendo sido realizada logo no início do ano letivo, e quando questionada sobre esta temática, referiu que opta por organizar o espaço atempadamente, pois a organização do ambiente deve ser facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, já que a sua utilização promove a concretização das intenções educativas e das dinâmicas do grupo, sendo necessária uma reflexão inicial para fundamentar a referida organização, no sentido de ir ao encontro dos objetivos pedagógicos e à finalidade educativa.

Assim e após uma primeira reflexão, a educadora cooperante achou que o melhor modo de organizar a sala seria com a participação ativa das crianças, para que estas tivessem conhecimento do material existente e da sua disposição, tentando assim aumentar a autonomia nas crianças, uma vez que teriam conhecimento da organização do espaço e das atividades possíveis dentro daquela sala.

Salienta-se que a organização estrutural e espacial concretizada no início do ano letivo era flexível a alterações, caso fosse necessário, para dar resposta às necessidades e evolução do grupo.

A sala onde se realizou a prática de ensino supervisionada era a sala n.º 2, que tinha organizadas as áreas da casa, das construções, dos jogos, da biblioteca, do computador e da expressão plástica, encontrando-se bem visíveis e sempre identificadas com o nome, uma

vez que se dá nesta sala uma grande importância ao domínio da abordagem à escrita. De realçar que na área da casa houve a necessidade de assinalar com o número ecológico de crianças que a poderiam frequentar, já que era das mais procuradas pelas crianças.

As áreas identificadas, apresentavam um mobiliário baixo facilitando a escolha de brinquedos e materiais que as crianças usavam de forma a interpretar o quotidiano familiar/social, em que na área das construções e dos jogos estavam expostas em prateleiras de um armário cinzento da sala, de forma que as crianças tivessem acesso aos que se destinavam à sua idade e na área das construções existiam diversos legos, blocos e outros materiais lúdicos.

Outra área a que as crianças se dirigiam com frequência era a biblioteca, onde podiam encontrar uma variedade de livros, com diferentes tipos de formas, espessuras, texturas, imagens e textos que suscitavam a sua curiosidade dirigindo-se a essa área pelo prazer de manusear os livros e ver as imagens.

A área de expressão plástica tinha quase todos os materiais necessários para a utilização desta área, estando à disposição do grupo cola, tesouras, lápis de cor, lápis de cera e carvão, marcadores finos e grossos, folhas de várias cores e tamanhos, plasticina e os respetivos objetos para a trabalhar, pincéis, tintas de todas as cores e materiais de desperdício, tendo sido muito utilizada, pois complementava os conteúdos e as aprendizagens adquiridas pelas crianças. Salienta-se que mesmo com tanto material, foi necessário apostar num reforço, durante a PES, para dar resposta a todas as experiências planificadas.

É de referir também que esta sala dispunha de dois computadores e um quadro interativo, um computador ligado ao quadro interativo que era usado pelas educadoras e pelos alunos de cinco anos e outro computador que estava disponível para o uso das crianças com jogos educativos, existindo ainda um armário onde eram guardados num *dossier* todos os trabalhos que as crianças produziam.

### **2.2.3. Caracterização da rotina**

O tempo educativo teve uma distribuição flexível, embora correspondesse a momentos que se repetiam com certa periodicidade, sendo organizado pela Educadora de forma a ir ao encontro dos interesses das crianças e em que cada dia tinha um determinado

ritmo embora houvesse a necessidade de existir uma rotina educativa, que de seguida se descreve, de acordo com os dias.

Na segunda-feira, trabalhava-se a expressão oral e abordagem à escrita/conhecimento do mundo; a terça era o dia da educação física motora; a quarta era dedicada aos jogos de mesa orientados, à quinta eram trabalhadas a expressão musical e dramática e a sexta era mais dedicada à expressão plástica, com todas as atividades que lhe estavam inerentes, tendo a área de formação pessoal e social um caráter de transversalidade e, por isso, foi trabalhada todos os dias.

Esta rotina educativa possibilitou às crianças irem tomando conhecimento dos vários momentos do dia e prever a sua sucessão, adquirindo referências temporais, como a compreensão do tempo presente, passado e futuro, semanal mensal e anual.

O tempo foi distribuído de acordo com as experiências e as oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços, em que a articulação do tempo e do espaço foi adequada às características do grupo e de cada criança.

A tabela 2 apresenta a rotina diária do Jardim de Infância, que foi criada com o intuito de haver uma maior perceção da rotina praticada nesta sala, onde se pode verificar a repetição de momentos ao longo do dia.

**Tabela 2 - Descrição das Rotinas diárias da sala**

<b>09:00/09:15 Entrada</b>	
09:15/09:30	Acolhimento Bons Dias Canções Dialogo
09:30/10:00	Atividades Orientadas Histórias
<b>Manhã</b>	10:00/10:30 Higiene Lanche
	10:30/10:50 Recreio
	10:50/11:00 Higiene
	11:00/11:30 Atividades Orientadas Pintura; colagem;
	11:30/14:00 Almoço
<b>Pausa</b>	14:00/14:15 Higiene
	14:15/16:00 Atividades Orientadas Atividades Livres Jogos de Mesa Frequência de áreas Pintura; colagem Jogos Orientados Canções
<b>Tarde</b>	16:00/19:00 Componente de apoio a Família

Analisando a tabela 2, verifica-se que as atividades se encontravam distribuídas por áreas e dias específicos, respeitando momentos constantes do dia, dando continuidade e rotina aos momentos de aprendizagem, embora alterando e diversificando as experiências de ensino-aprendizagem.

Salienta-se também que a rotina apresentada é apenas ilustrativa de um dia, sendo alterados os temas do processo, dependendo das áreas a trabalhar e das metas atingir.

De seguida aborda-se a caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **2.3. Caraterização do Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.3.1. Caraterização do grupo de crianças**

A preparação do contexto educativo é basilar para o crescimento adequado da formação global das crianças e a envolvente educativa deve ser benéfica, apropriada às suas necessidades e provida de diversos materiais que as envolvam ativamente e facilitem a promoção de aprendizagens eloquentes, em que sejam as construtoras do seu próprio saber, oferecendo, ainda, vastas possibilidades de interação.

A este respeito, Silva (2012) refere a importância do ambiente, quando descreve que “a escola, no seu conjunto, [deve potenciar] a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos cresçam, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós” (p. 151).

Considera-se que o indivíduo é influenciado pelo meio, no entanto exerce também a sua influência no meio, pois estabelece interações com os outros, sendo escola um lugar privilegiado de aprendizagem e convívio social, devendo apresentar espaços físicos, organizacionais e relacionais em que se potenciem e promovam valores de democracia, civismo e cidadania, para além da necessária adaptação dos programas do currículo nacional no respeito pela diversidade da escola e dos alunos promovendo a criação de uma escola para a inclusão

Corroborando o conceito da escola inclusiva, Silva (2012) refere que se deve proporcionar um espaço comum aos alunos e apresentar oportunidades que promovam aprendizagens significativas, o que só se torna possível se for aceite que a diferença é o ponto de partida para a aprendizagem, em que as crianças aprendem uns com os outros.

Neste contexto, a prática de ensino supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se ao longo de 156 horas com uma turma do 1.º ano de escolaridade composta por dezoito crianças, sendo nove do género masculino e nove do género feminino, cujo nível etário ia ao encontro do nível escolar em que estas se apresentavam (6 anos), numa instituição de ensino público, situada na cidade de Bragança.

A turma era heterogénea, devido a algumas características que apresentava, ao nível de género, cultura e aprendizagens, sendo retirada esta ilação dos momentos de observação e interação com o grupo, ao longo da prática pedagógica, em que heterogeneidade cultural dizia respeito a três elementos da turma que eram de etnia cigana, os níveis de aprendizagem eram diversificados relativamente à linguagem oral (dificuldade de expressão oral e diálogos básicos) e às dificuldades apresentadas na articulação com os saberes já adquiridos, tendo sido colmatadas através da introdução e utilização constante de diálogos entre as crianças e entre crianças/professoras.

A este respeito, Arends (1995) confirma que os professores se deparam com grandes desafios, ao longo da vida profissional, nomeadamente

o de compreender a diversidade dentro do grupo de alunos e perceber como estes aprendem. Felizmente, terá o auxílio de teorias novas e provocadoras sobre o modo como os alunos aprendem, e uma base de conhecimento crescente, sobre diversidade e a forma como os professores podem criar turmas culturalmente receptivas, onde todos sejam respeitados e onde todos *aprendam* (p.41).

Conforme referido, o grupo acompanhado apresentava características muito particulares, pois apesar de serem crianças interessadas, curiosas e participativas, algumas só no caso de serem solicitadas é que partilhavam as suas ideias, no entanto, as que eram mais participativas, evidenciavam-se e provocavam alguma limitação na interatividade das restantes.

Relativamente às áreas do saber as crianças mostravam mais interesse pela componente curricular de português e menos pelas componentes de estudo do meio e matemática, assim como nas áreas de expressões, em que demonstravam maior interesse em expressão plástica e dramática, sendo de realçar que apesar do interesse e gosto pelas

expressões algumas crianças tinham um fraco desenvolvimento ao nível da motricidade fina, nomeadamente, nas atividades de recorte e colagem.

As dificuldades e os comportamentos observados podem estar associados ao facto de ainda se encontrarem na fase de transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico, pois apesar de ser uma turma participativa e interessada apresentavam dificuldades no cumprimento de algumas regras básicas para o bom funcionamento da sala de aula.

A este respeito Teixeira (2011), baseada em Castro e Rangel (2004, p.137) refere que

no Jardim de Infância as crianças são mais livres para fazerem escolhas, têm mais tempo de interacção umas com as outras, mais tempo de trabalho e de brincadeira em conjunto, grande mobilidade e possibilidade de circulação livre na sala e, as salas, são, em geral, mais espaçosas e melhor apetrechadas. No Ensino Básico estão mais tempo a ouvir os professores, Têm menos tempo dedicado ao jogo, o “trabalho” substitui o jogo, surgindo este, apenas ou essencialmente, como prémio. Têm menos atividades criativas, estão mais dependentes do adulto, menos hipóteses de escolha das atividades, menos possibilidades para se movimentarem livremente na sala, estão mais tempo à espera dos professores e o trabalho em conjunto, em pares ou pequenos grupos é muito reduzido. Ao longo dos anos diminui a interacção entre as crianças e entre os professores (pp.40-41).

Respeitando esta linha de raciocínio, e pela importância que o espaço tem no processo ensino-aprendizagem, de seguida caracteriza-se o do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **2.3.2. Caracterização do espaço**

Como as crianças passam grande parte do seu tempo na sala de aula é necessário que esteja organizada de forma a proporcionar-lhes um maior conforto para que possam ter aprendizagens ativas, significativas, integradoras, socializadoras e diversificadas.

Assim sendo concorda-se com Celis (1998), quando refere que “a maior parte da vida escolar acontece na sala de aula, revestindo-se de grande importância os elementos

pedagógicos que nela existam e a forma como se organizam, com o objetivo de alcançar um sentido pedagógico com a ambientação” (p. 83).

As crianças organizavam-se por cinco grupos de trabalho distribuídos pela professora no início do ano letivo demonstrando um ambiente de trabalho cooperativo, estratégia que, para Arends (1995), permite aos alunos vivenciar diferentes experiências e ter diversas condições para trabalharem interdependentemente em tarefas comuns e, através de utilização de estruturas de recompensa cooperativas, aprender a valorizar os outros.

Estes grupos eram constituídos por quatro a cinco crianças que se ajudavam mutuamente, com uma disposição que facilitava o trabalho de grupo mas também o trabalho individual, sendo eleito semanalmente e de forma democrática, um responsável por grupo, tornando-se assim porta-voz, e salvaguardando que esta responsabilidade deveria passar por todas as crianças, o que potenciou a sua responsabilidade e autonomia, valores que precisam de ser estimulados desde cedo para que futuramente consigam viver em sociedade sem problemas.

A mudança semanal do responsável era acompanhada também pela mudança na disposição do grupo, ou seja, a posição da criança na sala de aula não era estanque, pois o grupo de crianças de uma mesa intercalava para outra.

No que diz respeito à rotatividade dos grupos permitia que as crianças tivessem várias perspetivas da sala de aula, uma vez que se encontravam em pontos diferentes e proporcionava o mesmo tipo de oportunidades educativas.

Nesta organização verificaram-se duas exceções, duas crianças que se sentavam sozinhas, uma vez que não cumpriam as regras para estarem inseridas num grupo, no entanto, na realização de tarefas de grupo eram inseridas nos seus respetivos grupos e no final voltavam às suas mesas.

A sala era ampla, com uma forma retangular, onde se podia circular livremente, apresentava uma boa luz natural, uma vez que uma das paredes era constituída essencialmente por janelas com estores e uma porta, em que os estores permitiam regular a luz que incidia na sala dependendo da altura do dia. Continha também dois armários para guardar os dossiês dos alunos e algum material pedagógico, como por exemplo, colas, réguas e canetas que ainda não eram muito utilizadas pelas crianças, um quadro branco, um quadro interativo, um quadro de giz, um computador, uma impressora e um projetor, um

placard grande onde eram afixados os trabalhos realizados pelas crianças como produto das propostas realizadas.

A sala dispunha também de uma secretária para a professora onde podiam encontrar-se os cartões de comportamento, o cartão de cor vermelha que estava associado ao mau comportamento e incumprimento de regras, e o cartão de cor verde que evidenciava o bom comportamento das crianças, sendo distribuídos às crianças à sexta-feira da parte da tarde, momento destinado, habitualmente, à reflexão conjunta sobre a semana.

Ao fundo da sala encontravam-se os manuais escolares de cada criança relacionados com cada área do saber, um cabide para pendurarem os seus casacos e lancheiras e dois aquecedores que proporcionavam um melhor ambiente nos meses mais frios.

A organização da sala era adequada, indo ao encontro do que Roldão (2005) defende quando refere que

para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir nas condições físicas da escola, quer a nível de requalificação dos espaços, quer a nível de recursos materiais. O apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais (p.106).

Ainda sobre a sala do 1.º CEB, de seguida descrevem-se a organização temporal das atividades e os horários dos tempos letivos.

### **2.3.3 Organização do tempo**

A organização do tempo foi efetuada tendo em conta a oferta educativa do agrupamento de escolas e respeitando este pressuposto, foi elaborado um horário para a turma em questão, onde se observa que contém as áreas curriculares de frequência obrigatória e as atividades de enriquecimento curricular.

Apesar de haver um horário escolar para esta turma a rotina diária que se fazia sentir devia-se ao facto de a componente letiva ter início todos os dias às 9:00, um intervalo das 10:30 às 11:00, onde se retomava a componente letiva novamente até às 12:30 horas, já a

parte da tarde iniciava às 14:00 horas e terminavam às 17:30 horas com um intervalo de trinta minutos às 16:00 horas, conforme se verifica na figura seguinte.

O horário curricular não era seguido de uma forma rígida, uma vez que a professora trabalhava sempre de uma forma integrada, ou seja relacionando sempre as várias áreas do saber, e por vezes as áreas de expressões artísticas e físico-motoras.

Esta organização temporal foi acessível, pois a professora realizava a exploração dos conteúdos das várias áreas sem os compartimentar, o que permitiu também que a PES fosse implementada respeitando esta dinâmica educativa, proporcionando a possibilidade de verificar a transversalidade da expressão plástica e a sua importância no processo ensino-aprendizagem.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 9:30					
9:30 10:00	<b>Est.</b> 1º Cicl 5-2 A	<b>Port</b> 1º Cic 5-2 A	<b>Mat</b> 1º Cicl 5-2 A	<b>Port</b> 1º Cic 5-2 A	<b>Mat</b> 1º Cicl 5-2 A
10:00 10:30					
10:30 11:00	<b>Trab</b> 1º Cicl 5-2 A		<b>Trab</b> 1º Cicl 5-2 A		
11:00 11:30			<b>Apoi</b> 1º Cicl 5-2 A		
11:30 12:00	<b>Port</b> 1º Cic 5-2 A	<b>Mat</b> 1º Cicl 5-2 A	<b>EMR</b> RM 1 5-2 A	<b>Mat</b> 1º Cicl 5-2 A	<b>Port</b> 1º Cic 5-2 A
12:00 12:30					
12:30 14:00					
14:00 14:30		<b>Est.</b> 1º Cicl 5-2 A	<b>Port</b> 1º Cic 5-2 A	<b>Expr</b> 1º Cicl 5-2 A	<b>Est.</b> 1º Cicl 5-2 A
14:30 15:00	<b>Mat</b> 1º Cicl 5-2 A				
15:00 15:30		<b>E.M.</b> Ed. M 5-2 A	<b>Est.</b> 1º Cicl 5-2 A	<b>A.F.</b> EF 6 Cín-3	<b>Expr</b> 1º Cicl 5-2 A
15:30 16:00					
16:00 16:30					
16:30 17:00	<b>Apoio E</b> 1º Ciclo	<b>F.C.Ci</b> 1º Ciclo 4	<b>Express</b> 1º Ciclo	<b>E.J.</b> Port/II 5-2 A	<b>Ref.</b> 1º Cicl 5-2 A
17:00 17:30					

Figura 1 - Horário do 1.º CEB

Como se verifica da análise da figura, o horário planejado permitiu ir ao encontro das necessidades da PES, no sentido de poderem ser implementadas as experiências inicialmente selecionadas e serem concretizadas com sucesso.

Seguidamente e tendo em conta a temática deste relatório, descreve-se a metodologia de investigação, com a identificação dos procedimentos e instrumentos utilizados para a sua concretização.

### **3. Metodologia de Investigação**

A escolha da metodologia deve ter em conta a natureza do problema a estudar, o que se pretende saber, que objetivos a cumprir, os procedimentos a adotar, no sentido de concretizar uma investigação coerente, válida e compreensível para o público em geral.

Assim, de seguida descrevem-se os procedimentos implementados ao longo do processo metodológico.

#### **3.1. Questão de Investigação**

Na formulação da questão de investigação considerou-se a temática a investigar e, em paralelo, refletiu-se sobre de que forma se poderia responder à questão definida, cumprindo o pressuposto de que para se concretizar a investigação, terá que ser bem delineada.

Assim, a questão considerada foi a seguinte: “De que forma é que a área da expressão plástica pode contribuir para o desenvolvimento de competências, sociais, criativas, emocionais e cognitivas, em crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB?”

Paralelamente, foram definidos os objetivos de investigação que se apresentam a seguir.

#### **3.2. Objetivos de investigação**

Para uma concretização com sucesso, da investigação, a reflexão e definição de objetivos é imprescindível, porque também proporciona a identificação de instrumentos de recolha de dados que possam ser selecionados, no sentido de uma recolha de dados mais eficaz.

Pretende-se com a presente investigação, concretizar os seguintes objetivos:

- Analisar a forma como a Expressão Plástica é implementada nos contextos de estágio;
- Implementar experiências de aprendizagem propulsoras do desenvolvimento da criatividade, capacidade de expressão e comunicação.
- Interpretar as dinâmicas de aprendizagem desenvolvidas com a implementação das experiências de aprendizagem.

Assim, para que se concretizem os objetivos definidos, foi escolhida a metodologia e as técnicas de recolha de dados que, de seguida, se descrevem.

### **3.3. Natureza da Metodologia**

De forma a dar resposta aos objetivos inicialmente definidos, foi escolhida uma metodologia predominantemente qualitativa, essencialmente pela possibilidade de analisar instrumentos de recolha de dados diversificados, utilizando a observação como ponto de partida de análise da problemática da presente investigação (Serrano, 2004).

Neste tipo de metodologia, apresenta-se a possibilidade de alargar a análise e interpretação de resultados a outros contextos similares, o que é corroborado por Bogdan e Biklen (1994) quando referem que “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p. 66).

Respeitando esta permissa, conforme já referido, foi escolhida como técnica qualitativa, a observação participante e recolha de registos observacionais, pela diretividade do investigador com a problemática e com os sujeitos, mas também pela possibilidade de se recolherem informações detalhadas sobre as suas opiniões, quando analisadas à luz de determinados contextos, ilustrando as situações e as experiências dos sujeitos de forma coerente e clara (Bogdan & Biklen, 1994; Serrano, 2004).

Da mesma forma, os dados recolhidos apresentam características descritivas, já que a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Paralelamente, deverão ser tidos em conta e respeitados alguns cuidados aliados à metodologia escolhida, nomeadamente, evitar a subjetividade do investigador, respeitar a imparcialidade dos factos, dar a conhecer a realidade e não a interpretação do investigador do que observa, no sentido de ir ao encontro do que referem Bogdan e Biklen (1994), proporcionando uma leitura articulada dos dados recolhidos o enquadramento teórico e evitando opiniões pessoais.

Neste contexto, de seguida identificam-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da PES e que contribuíram para a concretização da investigação e dos objetivos definidos previamente.

### **3.4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados**

A análise de dados pressupõe a utilização de material original, analisado previamente, cuja recolha permite simplificar, selecionar e organizar informação recolhida, que proporcionem resultados passíveis de relacionar, interpretar e concluir, dando resposta à investigação inicialmente planificada (Gomez, Flores & Jiménez, 1999).

No caso da investigação qualitativa, torna-se extremamente complexa a análise total da recolha de dados, pelo volume de material que pode ser recolhido e considerado como fonte de informação válida, sendo um processo complexo e trabalhoso.

Assim, as notas de campo e evidências significativas como fotografias constituíram um material imenso e forneceram informações riquíssimas que complementaram toda a investigação sendo necessário o seu tratamento, através de procedimentos de organização, sistematização, análise documental, ao longo de todo o percurso da PES, conforme de seguida se descreve.

#### **3.4.1. Observação Participante**

A observação participante, tem sido utilizada pelos investigadores, recentemente, para a recolha de dados sobre características da amostra que não são facilmente mensuráveis, essencialmente na área comportamental e com o objetivo de identificar os resultados de práticas específicas e documentar os processos observados (Paterson, Bottorf & Hewat, 2003).

A referida técnica tem as suas origens na ciência etnográfica, passando posteriormente pelos modelos sociológicos, que transportaram o seu conceito para uma investigação que se desenrola através da construção de uma clima de confiança, entre investigador e participantes, no sentido de serem recolhidos dados reais da experiência vivenciada (Paterson, Bottorf & Hewat, 2003), com o cuidado constante no rigor, caráter científico e respeitando os contextos sociais e sua influência nas relações humanas, sendo definido um objetivo de estudo e uma questão de investigação associada (Cano & Sampaio, 2007).

Sobre o rigor do método da observação participante, Lüdke e André (1986, p. 25) descrevem que

para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a

existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (p. 25).

A implementação deste tipo de metodologia deverá reconhecer que permite a possibilidade de recolha de dados durante longos períodos; recolha das informações de maneira discreta e reservada, (evitar influências); prognóstico do fenómeno e produzir dados que possam ser aplicados em larga escala e, se necessário, compará-los com diversos outros casos (Cano & Sampaio, 2007).

Paralelamente, foram também analisadas as notas de campo registadas ao longo da utilização da observação participante, que de seguida se contextualizam teoricamente.

### **3.4.2. Notas de Campo**

Relativamente às notas de campo, segundo Lüdke e André (1986), ao longo da observação participante, devem ser recolhidas de forma a irem ao encontro do objetivo definido, respeitando a planificação previamente delineada dos dados a recolher, para que se evitem desvios à problemática principal.

Neste sentido, as notas de campo deverão ser descritivas, temporais e reflexivas, onde constem observações pessoais do pesquisador, podendo ser analíticas, metodológicas, de mudança de perspetiva e de esclarecimentos a serem realizados, quando necessário.

Na presente investigação serão apenas consideradas as notas de campo reflexivas, pois permitem ir de encontro aos objetivos e questão de investigação previamente delineados.

Paralelamente, foram ainda considerados os registos fotográficos que de seguida se enquadram teoricamente.

### **3.4.3. Registos Fotográficos**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) os registos fotográficos permitem reunir “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações” (p. 141). De realçar que os registos fotográficos apresentam limitações na sua aplicação pois torna-se difícil conciliar a observação, a concretização da atividade e a obtenção do momento a registar, obrigando a uma planificação pormenorizada, que limite possíveis alterações, para poder ser considerado um instrumento fiável e tradutor do acontecimento.

De forma a concretizar o enquadramento metodológico definido, de seguida apresenta-se a análise e a discussão dos resultados da investigação.

### 3.5. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Ao longo de toda a PES, a planificação prévia e a observação realizadas, foram fatores que contribuíram para o seu sucesso, salientando-se, nesta análise de resultados, que a sua recolha se pautou sempre pelo respeito, pelo sigilo e pela confidencialidade dos dados.

Assim, na tabela seguinte encontram-se definidos, os instrumentos de recolha de dados utilizados que permitiram dar resposta aos objetivos definidos inicialmente.

**Tabela 3 – Objetivos da investigação**

<b>Objetivos da investigação</b>	<b>Instrumentos de recolha dos dados</b>
- Analisar a forma como a Expressão Plástica é implementada nos contextos de estágio;	Revisão da literatura
- Implementar experiências de aprendizagem propulsoras do desenvolvimento da criatividade, capacidade de expressão e comunicação.	Observação (registo em notas de campo) Fotografias
- Interpretar as dinâmicas de aprendizagem desenvolvidas com a implementação das experiências de aprendizagem.	

Da análise da tabela 3, verifica-se que os objetivos definidos previamente foram, ao longo da PES, analisados à luz da recolha de dados dos instrumentos revisão da literatura, observação e registo em notas de campo e registos fotográficos. Aquando da análise dos referidos dados, optou-se pela sua categorização por objetivos, no sentido de verificar se foram ou não concretizados e foram reunidas informações que permitiram dar resposta à questão de investigação, tendo sido posteriormente categorizadas de forma a identificar claramente os resultados obtidos, particularmente relacionados com a forma como foi trabalhada a expressão artística no contexto da prática real em sala de aula.

Na tabela seguinte inicia-se a análise dos registos reunidos e considerados relevantes para a investigação.

**Tabela 4 – Relação objetivos e instrumentos de recolha de dados**

Objetivos	Notas de Campo	Resultados
-Analisar a forma como a Expressão Plástica é implementada nos contextos de estágio;	<i>Todas</i>	Foram definidos e analisados autores diversos.
-Implementar experiências de aprendizagem propulsoras do desenvolvimento da criatividade, capacidade de expressão e comunicação.	<i>Que bom deve ser uma história muito fofinha porque o coelhinho também é com esse algodão Eu acho que se chama “Os ovinhos da Páscoa”, não é? O Rabinho do coelhinho quando estava a fugir. Vou por cola na folha e mando para lá o chocolate E como fazes para o por líquido? Só se lhe misturares água ou outra coisa qualquer. E depois pinta-se com quê? Com os pincéis ou com as mãos? Se calhar podemos pintar das duas formas Olha, essa letra é do meu nome, já viste? Então é o P de Pedro? Não é só de Pedro, eu também tenho essa letra no meu nome e chamo-me Paula, por isso é P de Pedro e de Paula. É sobre o lixo que nós deixamos no chão e sujamos as ruas e as praias. E também diz como fazemos a reciclagem Sim, podíamos fazer um comboio como o menino da história. E pode ser em cartão como o dele porque temos ali muitos – Não. Não se deve espreitar pelas portas. Nem ouvir as conversas dos outros Devemos ser simpáticos e podemos levar bolos para eles. Devemos tratar bem e perguntar se estão bons</i>	Motivação, criatividade e vontade de aprender. Reconhecimento de formas, cores, texturas, integrando este reconhecimento com as outras áreas do saber (Português, Estudo do Meio).
- Interpretar as dinâmicas de aprendizagem desenvolvidas com a implementação das experiências de aprendizagem.		Identificação e cumprimento de normas e regras da sala.

No que diz respeito aos objetivos definidos, verifica-se da análise da tabela 4 que o grupo de crianças de ambos os níveis de ensino se encontrava motivado para a aprendizagem e que possuía alguns conhecimentos relacionados com o estudo do meio, português e matemática, pois demonstraram saber responder às questões colocadas pela docente, relacionando a temática em estudo com os conhecimentos prévios adquiridos e, conseqüentemente, assimilando os conteúdos e aplicando-os em diferentes contextos, o que se verificou pela análise das notas de campo, pela observação participante e pela implementação das atividades bem como o seu registo fotográfico.

Desta forma, conclui-se que o grupo de crianças demonstrava motivação, criatividade e vontade de aprender que, enquanto objetivo principal, se considera concretizado.

Na tabela 5, identificam-se as notas de campo necessárias para compreender quais as diferenças relativamente ao tempo despendido na Educação Pré-escolar e 1.º CEB, no sentido de colmatar as lacunas sentidas a este propósito bem como as que traduzem o contributo da expressão plástica para o desenvolvimento de competências das crianças.

**Tabela 5 – Análise dos objetivos e resultados das notas de campo**

Objetivos	Notas de Campo	Resultados
- Analisar a forma como a Expressão Plástica é implementada nos contextos de estágio;		Todas Importância da Expressão Plástica na EPE, superior à sentida no 1.º CEB (tempos curriculares e aplicação prática).
-Implementar experiências de aprendizagem propulsoras do desenvolvimento da criatividade, capacidade de expressão e comunicação.	Todas	Concretização das experiências ensino-aprendizagem do 1.º CEB na Expressão Plástica mais facilitadas, quando existe frequência prévia da EPE. Associação do lúdico à aprendizagem potencia a aquisição de competências. Apresentação de níveis superiores de adesão às atividades quando associadas à Expressão Plástica.
-Interpretar as dinâmicas de aprendizagem desenvolvidas com a implementação das experiências de aprendizagem.		Observação de um maior nível de rapidez na aquisição de novas aprendizagens quando utilizadas estratégias e técnicas de Expressão Plástica (mesmo apresentando maior grau de dificuldade na sua concretização)

Ao longo de toda a PES verificou-se que todos os grupos observados e acompanhados consideram a Expressão Plástica como uma área de trabalho que proporciona momentos de motivação, criatividade e concretização mais facilitada das atividades solicitadas, pois alia o lúdico à aprendizagem, transformando este processo em momentos agradáveis, com altos níveis de adesão à tarefa e ainda facilitadores da aquisição de competências.

De facto, o que mais se identificou foi a rapidez com que os grupos de crianças aderiam às atividades relacionadas com a Expressão Plástica mesmo face a situações de aprendizagem novas, com conteúdos desconhecidos ou mesmo com um grau de dificuldade superior ao esperado, acompanhando e tentando sempre concluir com sucesso todas as tarefas que eram solicitadas, neste contexto.

Salienta-se que o tempo de realização das atividades de Expressão Plástica na Educação Pré-escolar é superior ao do 1.º CEB, o que poderia suscitar algumas dificuldades, não tendo sido o caso, já que a maioria das crianças tinha conhecimentos prévios da utilização deste tipo de estratégias e técnicas educativas. No entanto, é de todo relevante realçar a diminuição da importância da Expressão Plástica na transição da Educação pré-escolar para o 1.º CEB, que se traduz efetivamente, na redução da carga horária associada a esta área, não sendo aproveitadas todas as vantagens diversificadas e transversais que poderia proporcionar, caso fosse valorizada ao mesmo nível que as outras áreas do saber.

De seguida, abordam-se as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas, onde se podem observar e confirmar algumas das conclusões atingidas previamente, com a análise das notas de campo.

#### **4. Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Com o propósito de concretizar os objetivos previamente definidos, de seguida expõem-se as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no decorrer da PES, nos contextos da Creche, Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, com a respetiva análise e reflexão sobre as que foram escolhidas e que podem ir ao encontro da resposta da questão de investigação.

A este respeito, Portugal e Laevers (2010) defendem que a educação deverá proporcionar condições às crianças para concretizar o processo ensino-aprendizagem com sucesso mas para tal é necessário “organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais” (p. 37), respeitando também o contexto físico onde se inserem, pelo que, inicialmente, potenciou-se a organização de um ambiente agradável, orientado para a colaboração entre todos os elementos do contexto educativo, que inspirasse segurança, proporcionando, no diálogo conjunto, a discussão livre de pensamentos, dificuldades e ambições, no sentido de potenciar a participação ativa das crianças nas atividades propostas e planeadas indo ao encontro do que defende Oliveira-Formosinho (2007) quando afirma que “a participação implica escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico” (p.21).

As OCEPE (1997) referem que “as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa em comum” (p. 35), abordagem seguida ao longo de toda a PES e em todos os contextos, realizando atividades em pequenos e grandes grupos para permitir a interação com diferentes saberes, potenciando a importância do relacionamento interpessoal saudável para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Realçam ainda as mesmas orientações (1997) a importância da transversalidade das áreas quando relatam que “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (p. 48), conceito que foi integrado ao longo da PES, particularmente no domínio da expressão e educação plástica, relacionado-a com as áreas base, em todas as experiências realizadas.

Assim, de seguida se apresentam e descrevem as experiências vivenciadas pelas crianças e escolhidas para figurar neste relatório, no âmbito da Creche, da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, com o objetivo de serem ponto de partida para dar resposta à questão de investigação, tendo sido selecionadas pela transversalidade que apresentam entre o domínio da expressão e educação plástica e as restantes áreas.

#### **4.1. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas na Creche**

Embora a PES na creche tenha tido uma duração muito reduzida, de apenas 24 horas e 4 dias de intervenção, foram implementadas práticas educativas com o grupo de crianças onde decorreu a intervenção, respeitando a perspetiva socio-construtivista sustentada no modelo *High-Scope*, que fundamenta a “aprendizagem pela ação” como basilar para o desenvolvimento latente da criança, o que é corroborado por Hohmann e Weikart (2009) quando defendem que “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22).

Realça-se que apenas se apresenta uma atividade, não só pela dificuldade temporal da PES neste contexto, mas também porque foi possível ilustrá-la, o mesmo não acontecendo com outras, permitindo assim, uma análise mais aprofundada dos procedimentos, conforme se descrevem de seguida.

##### **4.1.1. Experiência de ensino-aprendizagem: O Dia do Pai**

Relativamente às atividades a realizar com crianças tão pequenas, foi questionada a educadora cooperante esclarecendo que as únicas atividades realizadas eram a impressão digital, a estampagem da mão ou do pé e ginástica em que a educadora ajuda a criança a mexer os pés, pelo que foram selecionadas experiências que fossem ao encontro destas rotinas, de forma a dar resposta aos objetivos de investigação definidos e que se relacionam com o reconhecer das atividades de Expressão Plástica implementadas ao longo da PES, descrever experiências que denotem o desenvolvimento da criatividade, capacidade de comunicação e expressão e observar o grau de concretização das atividades de Expressão Plástica, através da análise das notas de campo e fotografias recolhidas.

Tendo em conta o que Vasconcelos (1997) aconselha sobre “os pais devem ser cada vez mais parceiros nos jardins-de-infância e, mais concretamente ainda, parceiros nos projetos que estão a ser desenvolvidos nos jardins-de-infância” (p.65), optou-se por

implementar atividades que fomentassem a participação dos pais e apesar da passagem neste contexto ter sido curta foi proposto pela educadora que se realizasse uma atividade com as crianças para o dia do pai, tendo sido usadas para o efeito, duas atividades, a impressão digital e a estampagem do pé. Foram realizadas com a supervisão da educadora, por ser a primeira vez a ser concretizada, em contexto de prática de ensino supervisionada.

Para a concretização desta atividade, as crianças foram reunidas em grupo, na mesa para o efeito, onde se colocaram os materiais necessários para a atividade da impressão digital e mesmo não tendo ainda linguagem verbal concreta, na sua maioria, verificou-se que todas ficaram admiradas a olhar para os materiais, não só pela sua cor mas também pela novidade da atividade.

Antes de iniciar a atividade, foi solicitado às crianças que tocassem na tinta com as mãos e os pés, para explorarem livremente a sua textura, e, de seguida, foram colocadas tintas claras e berrantes, na paleta, que também chamaram a atenção das crianças, que várias vezes tentaram tocar-lhes com os dedos, o que se permitiu e incentivou, com os devidos cuidados.

No respeito pelas características das crianças desta faixa etária, Katz (1999) defende a utilização da expressão plástica como promotora de aquisição de competências visuais e de motricidade, no sentido de proporcionar às crianças a possibilidade de “explorar e expressar entendimentos do mundo” (p.45).

Posteriormente, foram colocadas as lamelas para fazer a estampagem da impressão digital e com a colaboração da educadora, todas as crianças tocaram nas tintas e colocaram o dedo indicador por três vezes, em quatro lamelas, de forma a poder ser construída a prenda do pai, sendo clara nas suas expressões faciais, o prazer em realizar a referida atividade que teve como produto final o que se observa das figuras 2 e 3.



**Figura 2 - Impressão digital**



**Figura 3 - Impressão digital resultado final**

No seguimento da atividade da impressão digital, realizou-se a estampagem do pé que, para as crianças, não pareceu ser tão prazeroso, talvez pela posição em que tiveram que se colocar para o efeito, umas sentadas no colo da educadora e outras de pé, no

entanto, realça-se a curiosidade em espreitar para ver o que estava a acontecer com o pé, tendo sido efetuado o mesmo procedimento que com o dedo. Primeiro envolver na tinta e posteriormente estampar na folha, estratégia que permitiu a elaboração da prenda do pai, efetivamente realizada pelas crianças, embora com a colaboração direta da educadora e da estagiária.

Após ambas as atividades, foi construída a prenda do pai, com o auxílio das crianças que seguiam todo o procedimento com bastante curiosidade e mesmo não o percebendo totalmente, encontravam-se atentas aos movimentos e realização da prenda que, como produto final, pode ser observada, nas figuras seguintes.



**Figura 4 – Estampagem do pé**



**Figura 5 – Estampagem do pé resultado final**



**Figura 6 – Resultado final da Prenda do Pai**

A PES no contexto educativo da creche foi profícua pois permitiu refletir sobre as limitações com que os educadores se depararam, pela dificuldade em realizar atividades pedagógicas, já que eram crianças muito novas e com as suas próprias rotinas, no entanto, foi esclarecedor verificar a importância da educadora, enquanto agente educativo ativo e dinâmico, que permite, potencia e promove a aquisição de novas aprendizagens às crianças, mesmo tão pequenas, pois é neste contexto que se dá início ao seu desenvolvimento social, adquirindo a noção de regras, rotinas e relacionamento interpessoal, aliadas ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor.

Relativamente às crianças, a aprendizagem através da expressão plástica permitiu ir ao encontro do que o ME/DEB (1997) considera como fulcral, colocar a criança em primeiro lugar, favorecendo o desenvolvimento das suas capacidades e das suas necessidades e utilizar esta área de aprendizagem como meio de representação e comunicação, pois,

a expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo. Recriar momentos de uma atividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido (p. 62).

A este respeito, também Oliveira (2003) corrobora a importância da expressão plástica quando afirma que

cabe então à expressão plástica enquanto área de aprendizagem, reflectir sobre esta panóplia de imagens, desenvolvendo nas crianças as capacidades necessárias para interactuar com o meio cultural e icónico que nos circunda, desenvolvendo por um lado, a compreensão da arte e por outro lado, fazendo-as participar activamente no processo artístico criando obras plásticas. Então podemos dizer que a expressão plástica desenvolve a capacidade de compreensão, expressão e criação formando pessoas capazes de apreciar e analisar obras e imagens, assim, como, produzir através de instrumentos e materiais trabalhos artísticos (pp. 39-40).

Assim, salienta-se que a utilização de técnicas e estratégias da expressão plástica em contexto de creche é de todo relevante para iniciar a aprendizagem das crianças e relacioná-la com as outras áreas do saber, no sentido de potenciar o seu desenvolvimento equilibrado e integrado.

Seguidamente, descrevem-se as experiências relacionadas com a Educação Pré-escolar, no sentido de ir ao encontro do exigido ao longo da PES.

## **4.2. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar**

A prática educativa no âmbito da Educação Pré-Escolar, foi concretizada respeitando os interesses das crianças, o propósito educativo, os processos metodológicos com a descrição das atividades e estratégias utilizadas, a aplicação de diferentes recursos e a apreciação e reflexão implícitas na planificação e implementação das ações.

Salienta-se que as atividades apresentadas advêm da exploração de diversas histórias e do diálogo e procedimentos realizados com as crianças, em que o produto final de cada atividade foi afixado em locais visíveis para os pais e encarregados de educação e para as próprias crianças, com o objetivo de recordarem a experiência concretizada, visualizando-a.

Realça-se também que qualquer referência a nomes de crianças são puramente fictícios, para garantir o seu anonimato.

### **4.2.1. Ovos da Páscoa**

A experiência de aprendizagem que se apresenta surgiu com a chegada da Páscoa uma vez que é frequente nas instituições pré-escolares e escolas do 1.º CEB festejar as datas de calendário alusivas a momentos de celebração e neste sentido, foi planificada uma semana de forma flexível para que na prática as atividades fossem realizadas respeitando os interesses das crianças e para ir ao encontro dos objetivos inicialmente definidos.

Assim sendo num dado momento da prática pedagógica levou-se para a sala uma cartolina que continha a imagem do livro que se iria abordar mais à frente, estabelecendo um diálogo com as crianças com o objetivo de perceber o que representava para elas aquela imagem, cuja observação se traduziu, inicialmente, apenas na representação de um coelho, conforme se verifica da análise das notas de campo que se seguem.

*Educadora Estagiária - Muito bem, é um coelho. E se eu vos disser que aqui está presente o coelho da história que trouxe para vos contar hoje.*

*Afonso – Que bom deve ser uma história muito fofinha porque o coelhinho também é com esse algodão.*

*Educadora Estagiária – Então tenho um desafio para vocês, querem tentar adivinhar o nome da história a partir desta imagem?*

*Maria – Sim, podíamos chamar-lhe “O coelhinho Branco”.*

*João – Não, eu acho que se chama “O coelhinho mais fofinho do mundo”.*

*Inês – Pode-se chamar “ O pelo do coelhinho”.*

*Educadora Estagiária – Boa, temos aqui muitas ideias. O que me dizem de eu vos contar agora a história para vermos se as vossas opiniões estão corretas.  
Crianças – Sim.*

*(Nota de campo n.º 1, 7 de abril de 2014)*

De seguida deu-se início à leitura da história em formato digital, para que as crianças conseguissem escutar e visualizar as imagens simultaneamente, tendo sido realizada de forma pausada e expressiva, enfatizando as vozes das personagens para que se conseguisse distinguir quando era uma ou outra a falar.

Quando terminada a leitura, foi mostrada e analisada a capa do livro, em que se alertaram as crianças para as informações que poderiam lá encontrar, trabalhando o domínio da oralidade já que é importante dar voz às crianças para que se sintam mais à vontade e adquiram novos conhecimentos com a partilha dos seus saberes.

Ainda neste contexto, e em grande grupo, as crianças resumiram o que ouviram da história, referiram as personagens presentes e fizeram contagem de alguns objetos presentes nas ilustrações da mesma.

*Educadora Estagiária – Então gostaram da história que vos trouxe?  
Crianças- sim!*

*Beatriz- Eu gosto muito da Páscoa porque também recebo muitos ovinhos de chocolate.*

*Educadora Estagiária – E agora têm mais palpites para o título da história que acabaram de ouvir?*

*Beatriz – Eu acho que se chama “Os ovinhos da Páscoa”, não é?*

*Educadora Estagiária – Estiveram muito perto de adivinhar, e sugeriram títulos muito engraçados. Mas o título desta história é... surpresa... tem mais uma oportunidade para adivinhar. Eu vou dar uma ajudinha. O que é que o Rafael viu quando foi até à porta do quarto e espreitou?*

*Maria – O Rabinho do coelhinho quando estava a fugir.*

*Educadora Estagiária – Boa, e agora que já dei uma ajudinha querem tentar adivinhar outra vez?*

*Luís – “O rabo do Coelho”.*

*Educadora Estagiária – Quase que acertavas Luís, estives-te muito perto. Este livro chama-se “Um rabinho de coelho” e é da escritora Maria Jesus Sousa.*

*Maria – Estávamos mesmo quase a conseguir.*

*(Nota de campo n.º 2, 7 de abril de 2014)*

No seguimento da atividade e no decorrer do diálogo com as crianças concluiu-se que a Páscoa era uma festividade que agradava, pois faziam várias caças aos ovos e no final podiam ainda deliciar-se com eles, o que permitiu partilhar algumas informações sobre a quantidade de chocolate que deveriam comer uma vez que o açúcar em excesso faz mal, e aproveitou-se o momento e o tema para questionar as crianças sobre se o chocolate

serviria para desenhar, o que provocou expressões de admiração e respostas negativas pois o chocolate era para comer e podia ser usado também para cozinhar, mas que para desenhar existia material como o lápis de cor, cera e guaches, entre outros.

Uma vez que nenhuma das crianças tinha realizado esta experiência desafiaram-se a fazer um desenho sobre a história que tinham acabado de ouvir, tendo começado por questionar se iriam desenhar com as mãos ou com pinceis, se o chocolate ia ser derretido ou se desenhavam com a barra, pois era novidade. Para dar resposta a tantas questões mas sem as querer responder diretamente, foi colocado o frasco de chocolate em pó em cima da mesa juntamente com as folhas e os cotonetes que iriam ser necessários para esta atividade, permitindo que as questões colocadas fossem sendo respondidas pela observação das ações, que se traduziram nas notas de campo seguintes.

*Beatriz – Vou por cola na folha e mando para lá o chocolate.*

*Luís – Nada disso, isso é para a areia, com o chocolate temos que o por líquido.*

*João – E como fazes para o por líquido? Só se lhe misturares água ou outra coisa qualquer.*

*Eliana – E depois pinta-se com quê? Com os pincéis ou com as mãos? Se calhar podemos pintar das duas formas.*

*(Nota de campo n.º 3, 7 de abril de 2014)*

Aproveitando a ideia de dissolver o chocolate, reuniram-se as crianças a quem foi disponibilizada uma tampa de garrafão e nela fizeram a mistura, o que foi aproveitado para abordar conteúdos do conhecimento do mundo, questionando-as sobre quais eram os componentes da mistura, ao que responderam mas sem conseguirem distinguir os ingredientes separadamente, pelo que o diálogo continuou com outras questões relacionadas com os diferentes tipos de misturas e a distinção dos materiais, alterando a planificação inicial, para a atividade.

No entanto, como a planificação é passível de alterações, adaptações e ajustes, aproveitou-se a temática para realizar uma atividade relacionada com as misturas com materiais que dissolvem e com materiais que não dissolvem de forma a definir o que eram misturas homogéneas e heterogéneas.

Após o esclarecimento das questões relacionadas com as misturas, as crianças verificaram que o chocolate tinha dissolvido e prepararam-se então para iniciar o seu desenho, embora algumas, em vez de estarem a desenhar com o chocolate estavam a molhar o dedo e a comer a sua mistura, pelo que mais uma vez se alterou a planificação e

proporcionou-se a possibilidade de, utilizando copos de plástico e um bocadinho de água com chocolate, reconhecerem o sabor do material que estavam a utilizar para desenhar, concretizando-se a atividade, cujo produto final se ilustra nas figuras seguintes.



Figura 7 – Pintura com chocolate



Figura 8 – Resultado da pintura com chocolate

Ao longo da atividade deu-se continuidade ao diálogo com as crianças sobre a caça ao tesouro, questionando-as sobre os objetos com que jogavam, com quem jogavam, referindo vontade de realizar e participar de um jogo similar, mas não tendo ovos para realizar a atividade, momento em que uma criança espontaneamente afirmou que se podiam fazer os ovos, enquanto outras teriam como solução utilizar objetos da sala para que se pudessem realizar os jogos, indo de encontro ao que Sousa (2003) refere sobre a área das expressões quando considera que “visam essencialmente o desenvolvimento da personalidade, autoeducar-se, satisfazer algumas necessidades fundamentais tais como: expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis, [...]” (p.39).

Aproveitando a ideia da construção dos ovos desafiaram-se as crianças a percorrer a sala à procura de material com o qual se poderia concretizar a atividade, pois estando planificada, optou-se por levar parte do material necessário, durante a manhã espalhando-o pela sala, no sentido de verificar se era reconhecido ou não pelas crianças (fita-cola colorida, cola, cartolinas, pedaços de revistas e papel normal, tesouras, tintas, jornais, lápis de cor).

Durante a pesquisa do material, as crianças foram colocando os materiais que consideravam pertinentes em cima da mesa, para que depois, em grande grupo partilhassem qual a melhor forma para a construção dos ovos.

Após a partilha de ideias decidiu-se que os ovos seriam feitos com jornal e revistas amassados e enfeitados com fita-cola para se tornarem coloridos como são os papéis que

trazem os ovos de chocolate, conforme sugerido e após a realização dos ovos efetuou-se o jogo no exterior da escola onde cada criança teria de encontrar o seu ovo.

Concluído o jogo e com o objetivo de as crianças valorizarem o seu trabalho realizou-se a atividade de matemática com os ovos que tinham construindo, trabalhando em pequenos grupo a contagem com as crianças de idades de 3 e 4 anos, e a operação da soma com as crianças de cinco anos, salientando que esta atividade foi realizada sempre com material concreto (neste caso os ovos da Páscoa) permitindo que as crianças conseguissem fazer a associação do ordinal com o cardinal.

De forma a trabalhar a linguagem oral e abordagem à escrita, distribuiu-se pelas crianças uma folha com a palavra Páscoa solicitando-se que tentassem identificar a primeira letra que estava presente e tendo como resposta o que segue nas notas de campo.

*Pedro – Olha, essa letra é do meu nome, já viste?*

*Joana – Pois é, é igual ao teu nome, olha ali na tua fotografia.*

*Maria – Então é o P de Pedro?*

*Paula – Não é só de Pedro, eu também tenho essa letra no meu nome e chamo-me Paula, por isso é P de Pedro e de Paula.*

*Bia – No meu nome não tenho, que pena.*

*(Nota de campo n.º 4, 8 de abril de 2014)*

Enquanto tentavam adivinhar o som da letra e por associação a identificava, foram colocadas nas mesas folhas com o desenho em branco da palavra Páscoa, para colorirem, concretizando a atividade, como se pode verificar da observação das figuras que se seguem.



Figura 9 – Produto final ovos da Páscoa



Figura 10 – Produto final pintura do grafema

Refletindo sobre a atividade, perceberam-se as lacunas que continha a planificação e verificaram-se as dificuldades que as crianças sentiram nas atividades que se idealizaram e consideradas inicialmente acessíveis, já que quando sugerida a atividade as crianças remeteram-se mais para o desenho do que para uma construção diferente, concluindo que a expressão plástica foi trabalhada ainda muito à base apenas do desenho e pintura, embora na utilização do material elaborado e direcionado para o trabalho de matemática tivesse sido verificado um maior envolvimento das crianças.

De facto, o que se concluiu ao longo da realização da atividade permitiu refletir sobre a possibilidade de, no futuro profissional, alargar o leque de utilizações e construções sobre a temática, já que permitiu cumprir a transversalidade que se pretendia com a sua implementação, guiando o desenvolvimento das crianças para a português, a matemática e o estudo do meio.

De seguida descreve-se a experiência relacionada com a prevenção rodoviária e que se direcionou para a transversalidade da expressão plástica.

#### **4.2.2. Aprender a reciclar**

Sendo um dos objetivos da PES a valorização e a interdisciplinaridade entre a expressão plástica e as restantes áreas, na presente experiência de aprendizagem o ponto de partida foi novamente a área do conhecimento do mundo, no contexto ambiental e à semelhança das atividades anteriores, identificou-se um conteúdo específico que, no caso foi a reciclagem, temática importante e já bastante familiar para as crianças, uma vez que algumas delas já o praticavam em suas casas com os pais (OCEPE, 1997).

Dando seguimento à experiência, foi apresentado um filme sobre a poluição da coleção “Vamos Descobrir” da Biblioteca Básica Ciência Viva, atraindo a atenção das crianças, pois não foram avisadas sobre o que iriam visualizar nem a temática a que correspondia. Após a visualização questionaram-se as crianças de forma a perceber se elas teriam compreendido a mensagem que transmitia o vídeo.

*Educadora Estagiária – Bom dia, começamos esta semana de forma diferente, alguém me sabe dizer porquê?*

*Pedro – Sim, não nos sentamos nas mesas e viemos logo para o colchão.*

*Educadora Estagiária – E porque vieram para o colchão?*

*Pedro – Para vermos este vídeo.*

*Educadora Estagiária – Muito bem, e alguém me sabe explicar sobre o que é este vídeo?*

*Crianças – Sim.*

*Inês – É sobre o lixo que nós deixamos no chão e sujamos as ruas e as praias.*

*Ricardo – E também diz como fazemos a reciclagem.*

*Educadora Estagiária – Pois é, este filme está a mostrar o que acontece quando deixamos lixo no chão e recomenda que as pessoas façam reciclagem. Será que alguém me consegue dizer que nome se dá ao conjunto de contentores que usamos para fazer a reciclagem?*

*João – Eu sei, que eu tenho e faço com a minha mãe em casa. Mas agora esqueci-me.*

*Educadora Estagiária – Então quem consegue ajudar o João deu no vídeo que acabamos de ver.*

*Bruno – São Ecopontos.*

*Educadora Estagiária- Boa, estiveram atentos, gostei muito de ver. Já todos viram como são os ecopontos e as cores que estes têm?*

*Patrícia - Eu só vi no vídeo, porque os meus pais não fazem reciclagem e aqui na escola também não.*

*(Nota de campo n.º 5, 22 de abril de 2014)*

Como se verifica pelo diálogo, algumas crianças não faziam a separação do lixo nem em casa nem na escola, e outras só tinham a noção de como eram os ecopontos pelas imagens que passaram no vídeo, pelo que foram encaminhadas para o exterior da escola, para o parque infantil, e solicitou-se que procurassem ecopontos, que foram localizados quase de imediato por uma das crianças no passeio em frente à escola, tendo chamado os seus colegas para que pudessem observá-los também. No decorrer desta observação e localização, foram questionadas as crianças sobre quantos ecopontos conseguiam observar, quais as suas cores e se os seus tamanhos eram todos iguais.

Após regressar à sala de atividades, lembrou-se o número de ecopontos encontrados no exterior, as suas cores e os seus tamanhos e foi solicitado que representassem o que observaram numa imagem, mantendo o diálogo acerca do que se coloca em cada ecoponto e iniciando, em paralelo, uma atividade que permitiria perceber que informação foi retida sobre esta temática, pelo que foram colocadas nas mesas quatro cartolinas das cores correspondentes aos ecopontos, identificando-as com os nomes e distribuindo-as por pequenos grupos, juntamente com revistas de supermercados e material concreto que as crianças teriam de colar na cartolina correspondente.

Nesta atividade considerou-se fundamental a colocação do nome de cada ecoponto na cartolina correspondente pois era importante que a criança tivesse acesso desde cedo à informação traduzida pelo produto final registado nas figuras seguintes.

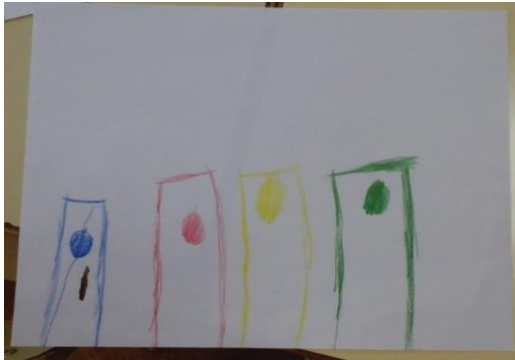


Figura 11 – Ilustração ecopontos



Figura 12 – Produto final ilustração ecopontos

De seguida, para incentivar as crianças e de forma a chegar ao objetivo delineado inicialmente, a construção de algo para a realização da reciclagem, realizou-se a leitura e interpretação da história “O pequeno inventor” de Hyun Ouke Cho MI-AE, no sentido de serem abordados conteúdos relacionados com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e para poderem perceber a mensagem da história e recontá-la posteriormente, pois considera-se fundamental cultivar o gosto pela leitura precocemente, promovendo vontade e gosto pela leitura, para além de adquirirem novas aprendizagens.

Após a leitura da obra as crianças recontaram a história e sugeriu-se fazer o ecoponto da sala, uma vez que a criança presente na história também fez uma construção e foi solicitado que sugerissem uma forma para a sua construção.

*Educadora Estagiária – O que vos parece de fazermos a construção de ecopontos para a nossa sala?*

*Crianças- Sim, podíamos fazer um comboio como o menino da história.*

*Educadora Estagiária – Não precisamos de fazer o mesmo que ele fez na história, podemos construir outra coisa.*

*Crianças – Mas nós queremos um comboio.*

*Bruno – E pode ser em cartão como o dele porque temos ali muitos.*

*Educadora Estagiária – Pronto, então vamos fazer um comboio, mas agora temos de pensar como vão ser as rodas, as janelas e os vagões.*

*Maria – O que são vagões?*

*Educadora Estagiária – Os vagões são as carruagens dos comboios, mas como não transportam pessoas e transportam mercadorias chamam-se assim.*

*(Nota de campo n.º 6, 22 de abril de 2014)*

Em resposta, as crianças chegaram à conclusão que queriam os ecopontos em forma de comboio e foi decidido, em grupo, que se iria seguir uma construção em cartão, respeitando a construção da criança da história, pelo que em pequenos grupos pintaram uma caixa com a cor da cartolina que lhes tinha sido atribuída anteriormente.

De realçar que o envolvimento das crianças nos planos diários é fundamental pois, como referem Hohmann e Weikart (2009):

ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (p. 247).

Ficou ainda decidido que o comboio ia ter janelas e rodas e ia ficar preso por uma corda, o que permitiu abordar a área da matemática, quando se questionaram as crianças sobre as formas que teriam as rodas e as janelas e, após partilharem algumas ideias, concluíram que as janelas seriam retangulares e as rodas circulares, acontecendo o mesmo em relação ao número de janelas e rodas que teria o comboio, tendo decidido que teria seis janelas, duas por cada ecoponto, com a exceção do pilhão, uma vez que este iria fazer a frente do comboio e iria ter quatro rodas por carruagem, tendo sido questionadas também sobre quantas rodas iria ter o comboio no final, mas não conseguiram responder, sendo indicador de algumas dificuldades nesta área da matemática.

Dando resposta a esta questão, foi solicitado a três crianças que fossem buscar quatro objetos cada. As crianças trouxeram os objetos e iniciou-se a contagem dos mesmos, concluindo todos que teriam doze rodas no comboio. A este respeito, salienta-se a importância em não fornecer as respostas, de imediato às crianças e sim proporcionar formas de atingirem as suas conclusões, através do trabalho e da descoberta da resposta.

Antes de se iniciar a construção das rodas realizou-se o jogo do “Rei manda”, para perceber se as crianças conseguiam identificar objetos com diferentes formas geométricas e completar a abordagem sobre a área de matemática, tendo, ao longo do jogo, solicitado que se juntassem objetos de forma redonda, quadrada, circular e triangular e, para complicar o jogo, durante um breve período temporal, pediu-se um número concreto de objetos dessas formas. Paralelamente, foi solicitado que se reunissem objetos da cor do ecoponto de cada um, no sentido de verificar se ainda conseguiam associar o nome do ecoponto à sua cor.



**Figura 13 – Construção dos ecopontos**

A partir da forma dos objetos as crianças partiram então para a construção das rodas e janelas do comboio, tendo sido concluída. A partir do dia seguinte, as crianças começaram a separar o lixo da sala e na observação deste comportamento, verificou-se que algumas crianças ainda apresentavam uma certa dificuldade em fazer a separação, nomeadamente no que tocava aos pacotes de leite e sumo, tendo a necessidade de demonstrar de que material eram feitos os diferentes pacotes, abrindo um e mostrando o seu interior e justificando a sua colocação no ecoponto azul ou no amarelo.



**Figura 14 – Produto final dos ecopontos**

Com esta experiência de aprendizagem trabalharam-se as várias áreas do saber, no respeito pelos interesses e propostas das crianças, tentando responder também às questões e propostas que iam surgindo a partir do diálogo para que houvesse partilha e entreajuda no grupo de crianças, já que é fundamental o diálogo e as descobertas que as crianças fazem por elas próprias.

Verificou-se, ainda, que o facto de se utilizar um jogo para aprofundar aprendizagens cativou as crianças, uma vez que estavam a brincar e aprender ao mesmo tempo, conclusões que permitem ir ao encontro do que se pretende analisar, nomeadamente a importância da expressão plástica como motivadora nas aprendizagens das outras áreas e identificar a sua transversalidade.

Na avaliação da presente atividade, realça-se a definição de Dias (2009) quando considera que este momento educativo pressupõe

uma atitude do nosso quotidiano que se consubstancia num constante ajuizar, julgar, medir, testar, comparar... estabelecendo relações através dos nossos sentidos, dos nossos conhecimentos, das nossas experiências, sem que o façamos, a priori, com qualquer fim determinado (p. 28).

Realça-se que uma das lacunas que se apresentou e que se tentou colmatar, dizia respeito à realização de atividades, no geral da observação-ação, apenas de corte e colagem, o que foi cativante para as crianças, pela facilidade com que demonstraram que existem outras formas de realizar experiências, com outros materiais e outras estratégias, que as motivam e promovem novas aprendizagens.

De seguida descreve-se a experiência relacionada com a prevenção rodoviária e que permitiu relacionar a expressão plástica com outras áreas do saber, no respeito pelos objetivos inicialmente traçados.

### **4.2.3 Prevenção Rodoviária**

Em todas as experiências de aprendizagem foi fornecido um tema a desenvolver da forma mais conveniente e com atividades à escolha, com exceção desta experiência, onde foi dada a oportunidade de decidir tudo, o tema e as atividades, tendo sido escolhida a segurança rodoviária, uma vez que se observou que a deslocação das crianças para atividades no exterior era sempre feita a pé, pois a localização da escola era próxima do centro da cidade e próxima de várias instituições, indo ao encontro dos objetivos inicialmente delineados, essencialmente no que diz respeito ao contributo da expressão plástica para o desenvolvimento de competências das crianças da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB.

Para iniciar este tema utilizou-se a história “Porque é que os animais não conduzem” de Pedro Seromenho, pela importância do contacto precoce com a leitura e a escrita, as histórias foram muitas vezes um ponto de partida para o que seria desenvolvido mais à frente, tendo efetuado o seu reconto e retirando as mensagens que vinham em conjunto com cada animal, referindo que às vezes os pais deles também faziam essas coisas. De seguida mostrou-se um vídeo sobre como devem circular na estrada em caso de serem peões, sobre a importância dos semáforos, em que posteriormente se partilhou o que já sabiam e o que aprenderam de novo com esta história e estes vídeos.

Posteriormente mostraram-se alguns sinais de trânsito para observarem as suas formas, cores e ilustrações, em que as crianças retiravam um sinal da caixa, e faziam a sua descrição, ou seja, a sua cor, forma, referiam para que servia, se era sinal de informação, obrigação e proibição e tentavam descrever aos colegas para que servia aquele sinal em questão, indo ao encontro, novamente da área da matemática, com a identificação das figuras geométricas, conforme se observa das figuras seguintes.



**Figura 15 – Sinais de trânsito**



**Figura 16 – Construção de sinais de trânsito**

De seguida foi proposto às crianças que trouxessem os seus triciclos para a escola, de forma a realizarem uma gincana de triciclos onde todas as crianças da sala participassem, no entanto verificou-se algum desânimo, e após questionadas percebeu-se que muitas das crianças não tinham como trazer os triciclos e outras não tinham mesmo triciclos para trazer, o que levou à alteração da planificação, descansando as crianças e referindo que não precisavam ficar tristes, pois iria realizar-se a atividade de outra forma.

Para tal solicitou-se às crianças que ponderassem sobre que outros jogos se poderiam fazer, para atingir o mesmo objetivo, ao que responderam quase na sua maioria que o ideal era conseguirem fazer uns triciclos na escola, para que todos pudessem participar.

No dia seguinte, de forma a abordar a expressão física motora realizou-se o jogo do semáforo, as crianças recordaram as cores dos semáforos, e foram buscar objetos das cores correspondentes, recordando quais as atitudes que os condutores deveriam ter perante aquelas cores: o verde avançar, o amarelo reduzir a velocidade e no vermelho parar. Através destas atitudes decidiram-se as regras do jogo, ou seja, quando fosse mostrada uma peça vermelha as crianças teriam de parar, uma peça amarela tinham que se deslocar mais devagar e com muito cuidado, com a peça verde podiam correr à vontade mas respeitando sempre os colegas.

Como não foi possível as crianças trazerem os seus próprios triciclos para a realização da gincana propôs-se a criação dos seus próprios carros e sinais de trânsito para de seguida se criar um percurso em que pudessem, brincando, mostrar o que tinham aprendido, o que foi acolhido com entusiasmo mostrando-se logo prontas para iniciar a atividade da pintura dos carros, seguindo-se a colocação de janelas, portas, volante. Para se concretizar esta atividade, as crianças em grupo, foram escolhendo os materiais e as tintas a utilizar, questionando as educadores e estagiárias sobre a melhor forma de o construir com os materiais selecionados, tendo sido esclarecidas e constantemente apoiadas nesta execução. Salienta-se que a escolha dos materiais recaiu em caixas de papel, cartolinas, folhas coloridas, tintas e cores diversificadas, tesouras, cola e materiais reutilizáveis, tendo sido alertadas as crianças para os cuidados a ter com cada um deles, particularmente com os cortantes.



**Figura 17 – Recorte do volante do carro**



**Figura 18 – Pintura do carro**

Com esta atividade denotou-se um grande companheirismo e entreaajuda no grupo, particularmente na construção dos carros, sentindo também a necessidade de chamar a atenção de algumas crianças uma vez que havia regras de segurança a cumprir quando se trabalhava com materiais cortantes.

Assim, foram construídos os carros em pequenos grupos, com o apoio constante da educadora e da estagiária, orientando as crianças para o sucesso da construção, organizando-a de acordo com as partes dos carros a construir, começando pela parte central do carro e depois colocando as rodas. Realça-se que os grupos apresentaram algumas dificuldades nesta atividade, essencialmente quando tinham que se encaixar as rodas no carro, no entanto, com a autodescoberta, entreaajuda grupal e com os conselhos da estagiária e educadora, foram sendo colmatadas.

Nesta atividade, verificou-se que as crianças, mesmo com algumas dificuldades, não desistiram de construir o seu carro, pela motivação que apresentaram sempre em conseguir concluir, demonstrando capacidade de resolução de problemas, conjugando conhecimentos de expressão plástica com matemática, geometria e estética, não só pelo uso e conjugação dos materiais mas também pela procura das formas mais corretas de os construírem, conforme se pode observar nas figuras seguintes (Oliveira-Formosinho, 2007).



**Figura 19 – Construção dos carros**



**Figura 20 – Produto final dos carros**

Após a elaboração dos carros as crianças decidiram quais os sinais de trânsito que queriam presentes no percurso que iriam realizar e partiram para a sua realização e enquanto estes materiais secavam foi-se elaborando o percurso no exterior da escola para que pudessem usufruir das suas construções e aplicar as aprendizagens que lhes tinham sido fornecidas, apesar de muitas das regras de trânsito já serem conhecidas, como se pode observar da figura seguinte.



**Figura 21 – Construção do percurso**

No final da realização do percurso as crianças voltaram à sala para partilharem o que gostaram mais nestas atividades e o que aprenderam com todas as atividades,

conforme se verifica da figura seguinte, onde registaram o resultado da construção do percurso e as regras de segurança que aprenderam ao longo desta atividade, que foi transformado num cartaz e afixado na sala com as opiniões das crianças com o objetivo de partilhar com as restantes turmas, pais e comunidade, o que aprenderam sobre as regras de segurança.

#### Registo feito com as crianças

##### Regras de Segurança que aprendemos...

Bruna – Aprendi que devemos usar sempre o cinto de segurança.

Guilherme – Aprendi que os pequeninos tem de andar sempre na cadeirinha com o cinto posto.

Leonardo – Aprendi que não podemos atravessar a estrada sem ser na passeadeira. Quando esta verde para os peões podemos passar, quando esta vermelho não.

Mariana – Nós aprendemos as regras de segurança.

Ana Miguel – Aprendi que não devemos passar a estrada enquanto os carros passam.

Inês – Não devemos andar a brincar na estrada e temos de caminhar no passeio. Não devemos aceitar boleia de pessoas que não conhecemos.

Ivo – Quando o pai ou a mãe vão a conduzir não devem usar o telemóvel.

Luís – Aprendi a cor dos semáforos, que quando esta vermelho o pai tem de parar, amarelo abrandar e verde pode avançar.

Patrícia – Aprendi que os semáforos dos peões tem duas cores, verde para atravessar e vermelho para parar.

Pedro – Não se pode andar com velocidade.

Alípio – Que se não puser o cinto a polícia prende.



Figura 22 – Cartaz sobre a prevenção rodoviária

Assim, deram mais importância às regras de trânsito que iam associando aos animais da história e ao facto de eles próprios terem realizado os seus carros para o percurso, agradecendo por não se ter desistido da ideia por não conseguirem trazer os seus triciclos, solicitando ainda que se voltasse a realizar o percurso na festa de final de ano para que as crianças das outras salas pudessem também participar nesta atividade.

A este respeito, teve que se explicar porque é que as outras crianças não tiveram oportunidade de fazer o mesmo, notando-se uma grande alegria das crianças por poderem partilhar algo que foram eles a fazer com os seus amigos, explicando como fizeram e o que significavam os sinais que tinham escolhido.

Refletindo sobre todas as experiências da Educação Pré-Escolar, conclui-se que a expressão plástica está presente em várias atividades como o simples recortar, colar e

desenhar, trabalhando as várias motricidades, mas realça-se que a expressão plástica é muito mais que desenhar, apesar de se compreender o valor do desenho nesta etapa da vida das crianças, indo ao encontro do que defende Dias (2009) acerca do conceito de “reflectir significa meditar, cogitar, ponderar, considerar, absorver-se, pensar; o voltar da consciência sobre si própria para analisar o seu próprio conteúdo. A reflexão implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado” (p. 32).

Assim, com as experiências descritas tentaram demonstrar-se algumas formas de trabalho na expressão plástica, respeitando a interligação com as diferentes áreas do saber e as outras expressões, mas indo de encontro também à promoção de momentos que potenciassesem a criatividade das crianças, valorizando sempre as suas ideias e as suas construções.

Seguidamente, descrevem-se as experiências de aprendizagem implementadas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **4.3. Experiência de Ensino/Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ponto foram apresentadas as experiências de ensino/aprendizagem selecionadas relativamente à Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que foram desenvolvidas com uma turma de 1.º ano tendo como foco principal a expressão e educação plástica, para que se evidencie a importância deste domínio e as várias formas de trabalho.

#### **4.3.1. O Natal**

Como se estava a aproximar a data do Natal, a professora cooperante propôs que se explorasse esta data festiva, que principiou com um diálogo com as crianças de forma a perceber os conhecimentos que tinham sobre esta data. Com este diálogo verificou-se que as crianças associavam o Pai Natal e os presentes ao dia de Natal, desenvolvendo-se a atividade, realçando a associação entre os três elementos, com o objetivo de valorizar a expressão plástica como potenciadora de competências sociais e relacionando-a com as restantes áreas do saber.

Para o efeito, foi lida a história “Sabes Maria, O Pai Natal não existe” de Rita Taborda Duarte e Luís Henrique, realizando um teatro de fantoches e explorando a história. Solicitou-se às crianças o seu reconto utilizando os fantoches, conseguindo

trabalhar conteúdos de português como a oralidade e conteúdos das expressões artísticas e físico motoras, mais propriamente a expressão dramática, uma vez que se recorreu aos fantoches para realizar o reconto da história, indo ao encontro da transversalidade da Expressão Plástica, enquanto de ligação com outras áreas do saber (Oliveira-Formosinho, 2007)

Após a manipulação dos fantoches e reconto da história questionaram-se as crianças sobre as características que possui o Pai Natal, diálogo que é apresentado, de seguida.

*Professora Estagiária – Então depois de ouvirem esta história como é que vocês consideram que é o Pai Natal? Que características tem ele?*

*Rafael – Eu sei que ele é gordo.*

*Leandro – Tu não sabes que o Pai Natal não existe? São os teus pais que colocam lá as prendas em casa.*

*Professora Estagiária – Leandro já reparei que não acreditas no Pai Natal, mas queria pedir-te que imaginasses que ele existe mesmo e que penses como pode ser.*

*Bruna – Eu sei que ele tem as barbas muito grandes.*

*Professora Estagiária – Muito bem. Sabem que eu trouxe aqui um livro que se chama “ Novo dicionário do Pai Natal” que fala das características do pai natal. Mas só vou ler as características das letras que vocês já deram. O que vos parece a ideia.*

*Crianças – Sim, boa ideia.*

*Professora Estagiária – Então pensem nas letras que já aprenderam e digam-me mas uma de cada vez. Ah e tem de estar atentos porque no final vou ler a característica da letra nova que irão aprender.*

*( Nota de campo n.º 7, de 1 de abril de 2014)*

As crianças começaram a dizer as letras uma a uma, de seguida ouviam a característica que as animava muito, uma vez que é um livro bastante interessante e no final acalmaram-se e iniciou-se a leitura da letra que seria abordada de seguida. Foi solicitado que tentassem perceber de que letra se tratava, no entanto, apenas com a leitura, as crianças não conseguiam chegar à letra pretendida, o que provocou uma alteração à planificação e passou-se à atividade seguinte, desafiando assim as crianças a tentarem perceber qual seria a letra no enlace da atividade.

Para introduzir a nova letra recorreu-se novamente às expressões artísticas e físico-motoras, mais propriamente, à expressão e educação plástica, onde se realizou a elaboração

de um postal pop-up, começando a atividade com a visualização de um vídeo com a explicação da realização do postal e, de seguida, distribuiu-se às crianças um cartão para que tentassem realizá-lo sozinhas, conforme se observa na figura seguinte.



**Figura 23 – Postal Pop-Up “Árvore de Natal”**

No decorrer da atividade, houve a percepção da sua complexidade para as crianças daquele ano escolar, uma vez que para a realização deste postal é necessário efetuar várias dobragens e recortes. Como algumas crianças apresentavam pouco desenvolvimento das suas motricidades, elaborou-se o postal, em conjunto com as crianças para que estas copiassem os passos uma a uma, como se pode observar da figura seguinte, tendo sido mesmo necessário auxiliar diretamente algumas crianças, uma vez que estavam a surgir varias dificuldades na sua realização, o que corrobora o defendido por Sousa (2003) quando considera a Expressão Plástica como área essencial para a aquisição de competências não só de manipulação de novos materiais, mas também para aperfeiçoar a motricidade fina e grossa.



**Figura 24 – Orientação na realização do Postal Pop-Up “Árvore de Natal”**

Após a elaboração do postal as crianças verificaram que ao abri-lo o resultado é uma árvore de natal saliente, de seguida pediu-se as crianças que invertessem a árvore perguntando se assim o postal lhes fazia lembrar alguma coisa, obtendo-se várias respostas negativas com a exceção de três crianças que pelas dobragens que a árvore apresentava associaram a uma letra presente no seu nome, uma delas continha-a como inicial do seu

primeiro nome, a outra como inicial do seu sobrenome, a terceira sugeriu que esta a fazia lembrar uma figura geométrica.

Para que todas as crianças conseguissem identificar a letra, que era o ponto fulcral da aula, repetiram-se as dobragens que mais convinham com giz, assim a partir de uma atividade de expressão plástica, onde se trabalhou a motricidade fina, recortes e dobragens conseguiu-se iniciar o conteúdo a abordar em português, a letra v, como se observa da figura seguinte, tendo a aula seguido com as crianças a reproduzirem a letra no caderno e no manual, como já era habitual, cada vez que se ensinava uma letra nova.



**Figura 25 – Produto final do Postal Pop-Up “Árvore de Natal”**

De forma a valorizar a ideia da criança que sugeriu que o resultado do postal lhe parecia uma figura geométrica, lembraram-se as figuras geométricas e assim realizou-se uma ligação interdisciplinar com a área da Matemática, salvaguardando a necessidade de integrar e relacionar as áreas do saber com outras formas lúdicas de apresentar e promover a aprendizagem (Dias, 2009).

Em síntese, ao longo desta experiência, consolidou-se a certeza que a expressão plástica pode ser trabalhada como um ponto de partida para abordar as outras áreas do saber, bem como incentivar e motivar as crianças a aprender de forma lúdica.

Na atividade seguinte, descreve-se uma experiência que surgiu da proposta da docente cooperante, no âmbito da área de estudo do meio, a ser implementada com estratégias de expressão plástica.

#### **4.3.2. Os estranhóides**

Com a presente experiência de aprendizagem, pretendeu-se abordar o conteúdo de estudo do meio, os vizinhos e a relação que se deve manter com eles e, similarmente às anteriores experiências, desenvolveu-se a partir de uma história sendo escolhida a obra

“Estranhóides” de Eva Montanari, da qual se realizou a leitura, tendo as crianças apenas acesso à parte auditiva, tendo como objetivo implementar experiências de aprendizagem propulsoras do desenvolvimento da criatividade, capacidade de expressão e comunicação, através da análise das notas de campo e fotografias recolhidas.

De seguida propôs-se que descobrissem como eram os vizinhos que o menino descrevia ao longo da história pelas imagens que se colocaram no quadro, solicitando, após a leitura, que se deslocassem ao quadro e retirassem uma imagem que para eles não fizesse parte da obra, como se observa da figura seguinte.



Figura 26 – Escolha da imagem que não fazia parte da obra

Ao realizar o recontar da história pelas imagens do livro as crianças confirmaram se tinham escolhido as personagens corretas e dando continuidade à atividade, com o propósito de interligar as áreas curriculares, realizou-se uma contagem de forma crescente e decrescente dos vizinhos presentes na história. Posteriormente fez-se ainda uma associação ao número correspondente, concluindo a abordagem à área de Matemática com a elaboração de conjuntos, num dos quais foram associadas as imagens dos vizinhos da criança e noutro conjunto imagens que foram colocadas a mais propositadamente, de forma a verificarem qual o conjunto com mais elementos e o conjunto com menos.

De seguida iniciou-se um diálogo com as crianças de forma a perceber quais as atitudes que tinham com os seus vizinhos e se consideravam corretas as atitudes do personagem principal da história, conforme nota de campo seguinte.

*Professora Estagiária – Concordam com as atitudes do menino da história?*

*Crianças – Não.*

*Rafael – Não se deve espreitar pelas portas.*

*Ricardo – Nem ouvir as conversas dos outros.*

*Professora Estagiária – Muito bem. Então que tipo de atitudes devemos manter com os nossos vizinhos?*

*Beatriz – Devemos ser simpáticos e podemos levar bolos para eles.*

*Sofia – Devemos tratar bem e perguntar se estão bons.*

*(Nota de campo n.º 8, de 12 de janeiro de 2015)*

Assim, pode perceber-se o tipo de relação que as crianças mantinham com os seus vizinhos, verificando que conseguiam distinguir os comportamentos corretos dos comportamentos incorretos e dando continuidade ao tema foi apresentada às crianças a música “Boa Vizinhança” da cantora Xana Toc Toc, cuja letra foram aprendendo pelo método da repetição, fazendo uma interligação com a área de expressões artísticas e físico-motoras, mais propriamente a expressão musical.

As OCPEB (2004) realçam a importância de atuação do educador/professor no processo ensino-aprendizagem global da criança, proporcionando-lhe a possibilidade de adquirir competências não só teóricas mas que a preparem para um melhor conhecimento do mundo, o que deverá ser trabalhado em conjunto com todas as áreas do saber.

Para completar a experiência de ensino/aprendizagem, de forma a torná-la mais lúdica, onde as crianças pudessem explorar diferentes materiais e pudessem desenvolver a sua criatividade sem restrições, propôs-se a realização dos seus próprios estranhóides. Para a realização da atividade cada grupo tinha ao seu dispor diversas imagens para colocarem no seu estranhóide, que foram coladas numa folha de acetato fazendo a vez dos olhos, nariz e boca, de seguida com canetas de acetato as crianças desenhavam o corpo e as características da sua criação espalhando a tinta com um pincel e álcool, como se pode observa da figuras seguintes.



**Figura 27 – Desenho dos estranhóides**



**Figura 28 – Pintura dos estranhóides**

No início da atividade criaram-se várias dúvidas porque estava presente um método de trabalho nunca antes realizado, em contexto de sala de aula, no entanto, com o

desenrolar da atividade verificou-se que as crianças estavam envolvidas, empenhadas e motivadas para alcançarem o resultado final, como se ilustra nas figuras seguintes.



Figura 29 – Produto final estranhóides



Figura 30 – Apresentação dos estranhóides

No final da construção dos estranhóides foi sugerida às crianças a elaboração de um cartão de identificação que contivesse algumas características dos seus estranhóides, como por exemplo, o nome, o que mais gostam de fazer e o que menos gostam, como se pode verificar nas figuras seguintes.

<p>Nome: Carolina</p> <p>O que gosta mais de fazer: Estar quieta.</p> <p>O que gosta menos de fazer: limpar o quarto.</p>	
<p>Nome: Cristiano</p> <p>O que gosta mais de fazer: de comer.</p> <p>O que gosta menos de fazer: não gosta de brincar.</p>	
<p>Nome: Fior</p> <p>O que gosta mais de fazer: gosta de ir a horta.</p> <p>O que gosta menos de fazer: não gosta de discutir.</p>	

Figura 31 – Cartão de Identificação 1




<p>Nome: Bruna</p> <p>O que gosta mais de fazer: Desenhar</p> <p>O que gosta menos de fazer: não gosta de andar na moda</p>	
<p>Nome: Cristiano Ronaldo</p> <p>O que gosta mais de fazer: gosta de jogar a bola</p> <p>O que gosta menos de fazer: não gosta de discutir.</p>	
<p>Nome: Ana</p> <p>O que gosta mais de fazer: Brincar</p> <p>O que gosta menos de fazer: Brincar</p>	


Figura 32 – Cartão de Identificação 2

<p>Nome: Picoto</p> <p>O que gosta mais de fazer: Gosta de jogar a bola</p> <p>O que gosta menos de fazer: Não gosta do escuro.</p>	
<p>Nome: Fátima</p> <p>O que gosta mais de fazer: gosta de trabalhar</p> <p>O que gosta menos de fazer: não gosta de comer couves</p>	
<p>Nome: Gordio</p> <p>O que gosta mais de fazer: gosta de palhaços</p> <p>O que gosta menos de fazer: de não fazer nada.</p>	

Figura 33 – Cartão de Identificação 3

<p>Nome: Pés com mil dedos</p> <p>O que gosta mais de fazer: Gosta de andar a cavalo.</p> <p>O que gosta menos de fazer: Não gosta de trabalhar.</p>	
<p>Nome: Homem Aranha</p> <p>O que gosta mais de fazer: Gosta de saltar</p> <p>O que gosta menos de fazer: Não gosta de bater nas pessoas.</p>	
<p>Nome: Estrela</p> <p>O que gosta mais de fazer: Brincar</p> <p>O que gosta menos de fazer: estar calada</p>	
<p>Nome: Dinis</p> <p>O que gosta mais de fazer: gosta de estudar.</p> <p>O que gosta menos de fazer: é preguiçoso e não gosta de ajudar o pai</p>	

Figura 34 – Cartão de Identificação 4

<p>Nome: Violeta</p> <p>O que gosta mais de fazer: brincar no parque</p> <p>O que gosta menos de fazer: estudar</p>	
---	--

Cartão de Identificação dos Estranhóides

Figura 35 – Cartão de Identificação 5

Refletindo sobre esta experiência de ensino/aprendizagem concluiu-se que foi possível promover o ensino da criança de uma forma mais lúdica e mais participativa, provando que aprende mais facilmente se estiver envolvida no trabalho, sendo também claro que a expressão plástica pode servir como motivador para a oralidade e como complemento dos conteúdos abordados.

Da mesma forma, permitiu verificar que as crianças, quando motivadas e em posse dos materiais necessários, são criativas, inovadoras e conseguem apresentar resultados, por vezes, acima das suas expectativas e das da professora, o que também o nível de satisfação na concretização com sucesso das atividades.

### 4.3.3. Um bicho estranho

Ao longo da prática supervisionada foi recorrente a utilização de histórias para iniciar as atividades e desenvolver as restantes áreas, pois considera-se fundamental

incentivar as crianças a serem futuros leitores, cultivando o gosto pela literatura para a infância. Assim sendo foram utilizados livros diversificados que fizessem com que o leitor tivesse entusiasmo e curiosidade na sua exploração, o que também foi seguido na escolha da história “Um bicho estranho” de Mon Daporta e Óscar Villan pois é um livro que envolve as crianças na sua exploração, criando assim uma interação entre a criança e o livro, permitindo ser mediador de outros conhecimentos, uma vez que estabelece uma ligação entre a prática e a teoria.

Assim, optou-se por fazer a exploração da história juntamente com as crianças desafiando-as a tentarem perceber a que bicho se referia a história enquanto era contada. Solicitou-se às crianças que fossem desenhando passo a passo o que se ia desenrolando na história, verificando-se que ao aproximar-se o final da história já se iam apercebendo que o bicho estranho que estavam a delinear através do livro era um rato.



Figura 36 – Desenho do rato

No seguimento da atividade, aproveitaram-se os desenhos das crianças para realizar a exploração das características do rato, fazendo uma pequena abordagem ao estudo do meio.

Prosseguindo com a atividade foram questionadas as crianças sobre se já conseguiriam escrever a palavra rato de forma a abordar a letra “r”, sendo esta a única letra que lhes faltava aprender nesta palavra. À semelhança de outras atividades, uma criança associou o som da palavra rato ao som do início do seu nome, questionando se seria a letra que estava presente no seu nome que iria ser abordada naquela aula. “*Professora a letra que vamos aprender hoje é a do meu nome?*”, verificando que mesmo não sabendo ao certo qual seria a letra em questão as crianças associam os sons aos grafemas, realçando a ligação e interrelação entre as diferentes áreas (Sousa, 2003).

De seguida, foi feita uma abordagem diferente à exploração da letra, através da utilização de espuma de barbear e corante alimentar, que fez com que a espuma ganhasse uma tonalidade diferente com a sua utilização. Em paralelo, as crianças iam treinando o grafema numa folha branca recorrendo ao respetivo desenho com o dedo, de seguida continuavam a atividade no seu caderno e no manual como era habitual.

Realça-se que a planificação desta atividade sofreu modificações durante o dia uma vez que as crianças desta turma estavam envolvidas em atividades extracurriculares e foi solicitada a sua presença mais cedo do que previsto.

Refletindo sobre a experiência realizada, verificou-se que a utilização de um livro permite abordar diversas áreas dando especial ênfase à expressão plástica e ao português, onde houve uma maior ligação, concluindo que a expressão plástica pode estar representada em pequenas atividades como suporte aos conteúdos (Sousa, 2003; Dias, 2009; Oliveira-Formosinho, 2007).

Apesar do trabalho efetuado na área de expressões no 1.º Ciclo do Ensino Básico notaram-se algumas diferenças em relação à Educação Pré-Escolar, uma vez que o tempo estipulado para esta área é muito mais curto.

## **Considerações finais**

Concluindo este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, em contextos de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, salienta-se a necessidade de refletir criticamente sobre a forma como decorreram as experiências, reforçando a importância da utilização de estratégias e metodologias imprescindíveis e adequadas para a intervenção com os grupos de crianças acompanhados, ao longo do seu tempo de duração e respeitando o nível de desenvolvimento em que se encontravam.

Paralelamente, salienta-se a necessidade de relacionar a metodologia de investigação, com os resultados obtidos na análise das experiências de aprendizagem implementadas refletindo sobre as decisões, antes e após as intervenções pedagógicas,

Assim, relacionando a temática abordada sobre a Expressão Plástica e o seu contributo para a aquisição de competências das crianças a frequentar a Creche, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a análise das experiências concretizadas, através das notas de campo e fotografias, verificou-se que a exploração da Expressão Plástica, nas práticas diárias dos educadores/professores/estagiária, funcionou como um elemento integrador para as outras áreas curriculares.

Da mesma forma, verificou-se que a aplicação de técnicas e estratégias da Expressão Plástica permitiu às crianças o desenvolvimento de competências e capacidades socio-afetivas, cognitivas, expressivas e criativas, facilitando a sua aprendizagem, pela utilização de atividades mais lúdicas, permitindo que associem o brincar à aprendizagem, apelando para o desenvolver da criatividade, motivação e expressividade, auxiliando-as nas suas limitações e enriquecendo-as integralmente.

Conforme referido anteriormente, todo este documento foi realizado em redor da questão problema: “De que forma é que a área da expressão plástica pode contribuir para o desenvolvimento de competências, sociais, criativas, emocionais e cognitivas, em crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB?” Considerando as atividades descritas ao longo do relatório, como tradutoras da importância de utilizar materiais diversificados, com diferentes texturas, cores, tamanhos e características, aliados ao lúdico, à motivação, criatividade e implementação, para poder definir os que melhor se podiam adequar ao grupo de crianças com quem se iria trabalhar, e que contribuíssem para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, considera-se que os objetivos previamente definidos foram concretizados, pois as experiências de Expressão Plástica selecionadas, as notas de campo e as fotografias analisadas, permitiram ir ao encontro de todos os objetivos, ilustrando momentos de aprendizagem, de interação grupal, integração com outras áreas do saber, bem como o contributo que esta área pode proporcionar enquanto elemento integrador.

Ao longo da prática o trabalho concretizado com as crianças pautou-se pela adoção de uma pedagogia mais participativa e colaborativa, que envolveu momentos de partilha, escuta e reflexão, fazendo com que o trabalho das crianças fosse sempre valorizado e que fosse uma mais-valia para o desenvolvimento da sua aprendizagem, havendo uma interação entre adultos e crianças, denotando participação e colaboração entre ambos.

Já relativamente à experiência pessoal vivenciada, concluiu-se da necessidade premente e cada vez mais fulcral da frequência de formação inicial e contínua, para que os educadores e professores cresçam a nível profissional, social e pessoal.

Ao longo desta investigação, foram-se conhecendo as necessidades básicas, os conhecimentos, as vivências dentro e fora do ambiente educativo das crianças, enquanto elementos fulcrais para a elaboração das planificações, atividades e avaliação, uma vez que são planeadas e elaboradas pensando sempre nas necessidades e características das crianças.

Salienta-se também a importância da supervisão e de todos os docentes que acompanharam neste percurso académico, através da reflexão diária realizada com os docentes cooperantes, sobre a prática e sobre estratégias e atitudes para melhorar a formação enquanto professores, realçando também os conselhos e partilha de conhecimentos dos docentes supervisores, contribuindo assim para que a formação se tornasse positiva.

No que diz respeito à vertente profissional, foram conhecidas várias estratégias, partilha de conhecimentos teóricos e práticos e ainda se verificou a necessidade da constante investigação procurando sempre melhorar a prática, construindo aprendizagens significativas para um trabalho futuro.

Salienta-se que ao longo da PES, foram sentidas algumas dificuldades em aplicar e gerir as atividades no âmbito da exploração da Expressão Plástica, que foram colmatadas, não só pelo apoio da educadora e professora cooperantes mas também pela satisfação em verificar que a sua implementação potenciou a aprendizagem das crianças servindo de elemento integrador e motivador.

Já na elaboração do relatório, sentiram-se algumas dificuldades em conseguir bibliografia adequada à área explorada, sendo por vezes necessário recorrer a fontes

escritas em segunda mão, assim como a investigação em si, que carecia da aplicação de instrumentos de recolha de dados mais concretos e com características específicas direcionadas para a área a investigar, não permitindo obter grandes generalizações e conclusões.

Sintetizando, todas as atividades desenvolvidas em contexto de estágio, obtiveram uma resposta muito positiva, por parte do grupo de crianças, permitindo concluir que a Expressão Plástica é um elemento fundamental no desenvolvimento integral da criança e permite que se explorem os vários conteúdos de uma forma articulada e lúdica.



## **Bibliografia**

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: ME/DEB.
- Abreu, M. C. & Masetto, M. T. (1990). *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados.
- Adams, M. J., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2007). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C., (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J., (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed. ver. e desenvolvida). Coimbra: Almedina.
- Alegria, M. et al. (2001). *A prática pedagógica na formação inicial de professores*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores.
- Amado, J. da S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Volume 2. O educando. O centro educativo. Setúbal: Marina Editores.
- Branco, M. A. V. (2005). *Competência emocional em professores: Um Estudo em Discursos do Campo Educativo*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (dissertação de Doutoramento não publicada).

- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.
- Caires, S. & Almeida, A. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF*, 8(2), 145-153.
- Cano, D.S & Sampaio, I.T.A. (2007). O método de observação na psicologia: Considerações sobre a produção científica. *Interação em Psicologia*, v.11, 199-210.
- Cardoso, C. & Heitor, M. (1972). *Arte infantil: linguagem plástica*. Porto: Editora Meridiano.
- Celis, G. I. (1998). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Touch, Artes Gráficas.
- Condessa, I., Fialho, A. & Andrade, R. (2008). O Projecto P.I.R.A.T.A.-C.B. e as Expressões Artísticas na Educação Básica. In CD de Actas do *1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança. Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República, 1.ª série-N.º 38.
- Dehant, A. & Gille, A. (1974). *O vosso filho aprende a ler*. Coimbra: Livraria Almedina
- Delamont, S. (1987). *Interação na Sala de Aula*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA – Instituto Politécnico de Lisboa.
- Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed.
- Esteves, M (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo/revista de ciências da educação* • n.º 8 • jan/abr. ISSN: 1646 4990.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Ferreira, S. M. S. P. (2010). *Competências Profissionais do Docente em Tempos de Mudança*. Instituto Superior de Contabilidade e Administração, Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado não publicada).
- Formosinho, J.O. (2011), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gil, J., & Cristovam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gómez, G. R.; Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. H. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Ministério da Educação.
- Instituto Politécnico de Bragança (IPB) (2012). *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES)*. Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico. Bragança.
- Katz, L. (1999). O que podemos aprender com Reggio Emilia?. In C. Edwards, L., Gandini, & G., Forman, *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

- Leontiev, D. (2000). Funções da arte e educação estética. In J.P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares* (pp.127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lüdke, M. & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo(SP): EPU.
- Maciel, E. M. & Mendes, B. M. M. (2012). *O estágio supervisionada como espaço de vivência da prática de ensino*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas: Junqueira & Marin Editores.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Ministério da Educação/ Departamento Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Educa. Lisboa: Relgráfica artes gráficas Lda..
- Oliveira, A. A. S. (2003). Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: Marquezine, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gâmbua, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular HighScope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2000). *Formação de professores: Teoria e práxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Paterson, B. L.; Bottorff, J. L. & Hewat, R.(2003) Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, n. 1, p. 29-38. Pelozo, R. de C. B. (2012). Prática de Ensino e o Estágio

Supervisionada enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, Ano V, Número 10, Julho. São Paulo: Editora FAEF.

Perdigão, M. (1979). Da educação artística – perguntas e algumas respostas. In *Raiz e Utopia*, n.º 9/10, p. 232-234.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, I. (2003). *Novas prioridades da escola básica: contributos para redefinir a formação de professores*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença;

Roldão, M . C. (2004). *Professores para quê? para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino*. *Discursos*. Série: perspectivas em educação. Dezembro.

Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. In *R. Portuguesa*. Universidade do Minho.

Serrano, J. (2004). *Mudanças sociais e estilos de vida no desenvolvimento da criança: estudo do nível de independência de mobilidade e da atividade física nas rotinas de vida quotidiana em crianças de 8, 10 e 12 anos de idade no meio urbano*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Tese de Doutoramento.

Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Org.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 151-168). Viseu: Psicosoma.

Sobrinho, J. G. (1994). *A criança e o livro: a Aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1.º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

Telmo, I. (2006). *Linguagem Gráfica Infantil*. (4ª edição). Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.

Tormenta J. R. (1996). *Manuais escolares- Inovação ou Tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional .

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora

Veiga, F. H., & Gonçalves, V. (2007). Atitudes dos Professores face a si mesmo: Estudo Confirmatório da “Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional de Professores” (EAPP). Estudo apresentado no *XV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF*, realizado em 15, 16 e 17 de fevereiro. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Zabalza, M.. (2000). *Planificações e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, M. (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, p 505-526.